Stoff und Mittel

des Unterrichts

in den classischen Sprachen.

Pädagogisch-didaktische Betrachtungen,

im Interesse für Schule und Schüler

angestellt von

Hugo Mužik,

k. k. Gymnasiallehrer.

Krems a. D. 1893.

Verlag von F. Österreicher.

Druck von J. Faber in Krems.

Inhaltsangabe.

Berichtigungen.

S. 6, Anm. lies 5. und 6. Cl. statt 6. und 7.

S. 14 und 15 lies Eklogen statt Eclogen.

S. 32, die aus Versehen als 23 erscheint, zu rem statt in rem.

S. 46 provincia statt provinciæ.

Hie und da ist ein Beistrich übersehen worden.

Vorwort.

Der Titel, den ich der kleinen Schrift gegeben habe, bedarf einigermaßen der Rechtfertigung. Da ich über den Canon der Schulautoren und über die Grundsätze sprechen will, die bei der Herstellung von Schulausgaben obwalten sollen, so ist der Umfang des Titels zuweit, insofern als ich nur Schulausgaben lateinischer Autoren zur Begründung der Forderungen heranzuziehen gedenke, und zwar aus dem Grunde, weil mir solche griechischer Autoren weniger bekannt sind; andererseits aber wieder zu eng; ich kann es mir nämlich nicht versagen, auch auf andere Gebiete abzuschweifen, die sich, wie ich hoffe, ungesucht um einen Mittelpunkt gruppieren lassen, der eben als solcher dem Ganzen den Namen leihen soll. Wegen der Mannigfaltigkeit des Inhalts hätte ich vielleicht das Schriftchen besser „bunte Steine" nennen können, nicht als ob ich jemand Steine nachwerfen wollte, sondern weil ich Bausteine liefern möchte zu immer vollkommenerem Ausbau unserer Lehranstalten.

Entstanden ist dies Buch aus einer Reihe von Skizzen und Notizen, die ich mir seit mehr als einem Jahre gemacht habe, je nachdem mich ein Gedanke angeregt hat. Erst als ich dieselben zu einem einheitlichen Ganzen zusammenzuschweißen begann, zog ich die einschlägige Literatur zurathe, soweit sie mir zur Hand war, und fand zu meiner Überraschung, dass vieles von dem, was ich mir zu sagen vorgenommen habe, und was ich seit Jahr und Tag ausgearbeitet aufbewahrte, schon gesagt und geschrieben war oder ungefähr um dieselbe Zeit geschrieben wurde, als ich mich damit beschäftigte. Anfangs war ich freilich nicht besonders angenehm berührt hierüber; doch tröstete ich mich damit, dass in der gleichförmigen Behandlung der gleichen Fragen ein Beweis meiner Objectivität zu finden ist, dass ich nicht Miss- und Übelstände rüge, die nur in meiner Einbildung bestehen.

Was ich hier niedergelegt habe, möchte ich so aufgenommen wissen, wie es gemeint ist, als im Interesse der Schuljugend sowohl als auch der Unterrichtsanstalten liegend und aus dem Bestreben entsprungen, das Wohl beider nach bestem Wissen und Können zu fördern.

Krems, 1893.

D. B.

Einleitung.

Fast zehn Jahre wirke ich als Gymnasiallehrer. Da ich an verschiedenen Anstalten thätig war und beim Unterrichte im Lateinischen wenigstens alle vorgeschriebenen Autoren mit den Schülern las, glaube ich, nicht allzu unbescheiden zu sein, wenn ich das Urtheil, das ich mir über manche Unterrichtsfragen gebildet habe, vor allem das über den Umfang des zu bewältigenden Lesestoffes aus dem Bereiche der Schulschriftsteller hiemit der öffentlichen Begutachtung übergebe, zumal ähnliche Anschauungen bereits bei mannigfacher Gelegenheit geäußert wurden.

Während meiner Lehrthätigkeit hatte ich ferner Gelegenheit, eine größere Anzahl von Schultexten genauer kennen zu lernen. Gelegentlich der Verwendung derselben beim Unterrichte wurde mir bald klar, wie ganz ungleichmäßig die einzelnen Herausgeber verfuhren. Was und inwiefern etwas verfehlt ist, lernte ich so recht erst in den Schulstunden, nicht aus den verschiedenen Recensionen, die geschrieben sind, bevor die betreffenden Ausgaben in der Praxis erprobt wurden, und die aus ganz übel angebrachtem Zartgefühl die Schwächen derselben zumeist verschweigen. Die Anmerkungen nun, die ich mir während des Unterrichts machte, liefern mir das Material zu einem Versuch, gleichsam das Idealbild einer für Schüler bestimmten Ausgabe eines Schulclassikers zu entwerfen. Was ich zu sagen habe, ist vielleicht von andern schon besser gesagt worden; die Grundsätze, die ich als maßgebend bei der Herausgabe von Schulautoren betrachte, die Forderungen, die ich an ein gutes Schulbuch stelle, werden wohl schwerlich neu sein; aber ich hoffe, dadurch vor allem, dass ich einige Ausgaben nach dieser Richtung hin prüfe, zur Verbesserung derselben und so mittelbar zur Verbesserung des Unterrichts etwas beizutragen.

Es gibt übrigens besonders im Unterrichtswesen viele Dinge, die nicht oft und nicht eindringlich genug wiederholt und immer wieder wiederholt werden können.

Sollte ich in irgend einem Punkte zuweit gegangen oder in irgend einer Beziehung in einem Irrthum befangen sein, so soll es mich freuen, durch Argumente belehrt und überzeugt zu werden.

Unterrichtszeit.

Bevor ich an die Beantwortung der beiden Hauptfragen gehe, was und wie gelehrt werden soll, möge es mir gestattet sein, mit der Frage mich kurz zu beschäftigen, wann unterrichtet werden soll; auch das ist ja für den gesammten Unterrichtsbetrieb nicht ohne Belang.

Durch die Verordnung des Ministeriums für Cultus und Unterricht vom 21. Dec. 1875, Z. 10109 in Betreff der Regelung der Semesterdauer, der Schulferien und der Unterrichtszeit an den Mittelschulen ist für eine gewisse Anzahl von Kronländern der Beginn des Unterrichtsjahres auf den 15. September festgesetzt. Die Gründe für diese Bestimmung entziehen sich, da ich sie nicht kenne, gänzlich meiner Beurtheilung. Der natürlichste Beginn des Schuljahres wäre der des Kalenderjahres, der 1. Jänner; und doch wird sich aus begreiflichen Gründen niemand finden, der für die Einführung desselben spräche. Es ist nämlich feststehende Thatsache, dass eine Unterbrechung der Unterrichtszeit durch Ferien unbedingt nothwendig ist. Um die zwei Ferialmonate werden freilich die Lehrer allgemein beneidet, als ob die Ferien ihretwegen und nicht für die Schüler geschaffen wären. Wer aber nur halbwegs einen Einblick in den Mechanismus des Schulbetriebes hat, muss von der Überzeugung durchdrungen sein, dass auch der Lehrer die Ferien brauche, ebenso nothwendig wie der Schüler, ja in dem Grade nothwendiger, als er naturgemäß ein viel regeres und höheres Pflichtgefühl hat als jeder, selbst der beste Schüler und daher eher der Gefahr ausgesetzt ist, sich zu überarbeiten, als ein Schüler. Ein Gymnasiast, der sich überarbeitet hat, ist ein weißer Rabe, in Lehrerkreisen hingegen äußert sich Überarbeitung und Überanstrengung in den mannigfachsten Erscheinungen der Nervosität. An den Ferien also darf nicht gerüttelt werden. Begönne aber das Schuljahr mit dem 1. Jänner, so fielen sie in den Winter, in eine für die Erholung nicht gerade günstige Jahreszeit. Am zweckentsprechendsten ist es, die Erholungspause dann eintreten zu lassen, wann für die Schüler der Aufenthalt im Anstaltsgebäude oder auch nur in der Stadt am ungesündesten oder nur am wenigsten angenehm ist. Dies ist der Fall im Hochsommer.

Fallen aber unsere Ferien mit den heißesten Tagen des Jahres zusammen? Ich glaube nicht. Die letzten Tage des Schuljahres, vom 1. bis zum 15. Juli, oft auch schon von früher an, sind für den Unterricht halb verloren, da auf Grund der ganz zweckentsprechenden Gewährung von Hitzferien manche Schulstunden aufgelassen werden. Von Hitzferien zu Beginn des Schuljahres hat noch niemand gehört, sie sind eben

nicht nothwendig. Anerkanntermaßen wirkt also in den ersten Tagen des Monats Juli die Hitze bereits lähmend auf den Unterricht ein — aber nur in Wien, denn nur in Wien sind Hitzferien gestattet. Die Unterrichtsverwaltung war daher auch anerkennenswerter Weise bemüht, den Schulbetrieb überhaupt mit den ersten Tagen des Juli einzustellen; dies geschah durch die Verordnung, dass mit dem ersten Tage der mündlichen Maturitätsprüfungen, die am 1. Juli zu beginnen haben und am 15. längstens abgeschlossen sein müssen, der Unterricht an den betreffenden Anstalten einzustellen sei. Diese Verordnung gilt aber wieder nur für Wien. Die Schüler der Landgymnasien hingegen, die meist nach dem 15. Juli zur Reifeprüfung kommen, haben daher bisweilen das Vergnügen, erst mit dem letzten Juli in die Ferien eintreten zu können, während manche der bevorzugten Wiener Anstalten die Schüler am zweiten Juli bereits entlassen können. Wie kommt aber der Schüler auf dem Lande dazu, unter Umständen um einen Monat weniger Ferien zu haben als der Wiener Schüler? Der Schüler auf dem Lande ist doch gleich erholungsbedürftig, wenn er auch nur meist von Bauern stammt, also derberer Natur zu sein scheint. Ich vermag nicht die mindeste Berechtigung dazu einzusehen, dass Wien und die Wiener Anstalten diesbezüglich in so hohem Grade bevorzugt werden. Die Gründe, die für frühzeitigen Jahresschluss in Wien sprechen, sind in gleichem Maße auch für die Landstädte vorhanden. Es sollte daher zum mindesten nirgends die Maturitätsprüfung in die normierte Ferienzeit fallen; es sollte für alle Schüler, ob sie in Wien oder auf dem Lande ein Gymnasium, eine Mittelschule überhaupt besuchen, der Beginn der Ferien möglichst einheitlich sein. Wenn mehr Gymnasialdirectoren zum Amte eines Vorsitzenden der Maturitätsprüfungscommission herangezogen würden, als es bis jetzt geschieht, — es könnten übrigens die Directoren einander naheliegender Anstalten wechselseitig den Commissionen zugewiesen werden — so ließen sich überall die Prüfungen bis zum Beginn der Ferienzeit beenden. Die Ferien hätten aber nach den früheren Erwägungen bereits am 1. Juli zu beginnen, das Schuljahr demnach am 1. September seinen Anfang zu nehmen. Einen gleichen Vorschlag hatte bereits der Verein Realschule in Wien gemacht[1]. Die Beweisführung der diesbezüglichen Petition ist mir fremd, da mir der betreffende Jahresbericht nicht vorlag; doch bedauere ich lebhaft, dass die unternommenen Schritte bisher vergeblich waren.

Abgesehen davon, dass mit dem ersten ein natürlicherer Ausgangspunkt einer Reihe geboten ist, dass ferner in den ersten Tagen des September die Hitze nicht mehr so übermäßig ist wie in den ersten Tagen des Juli, — und streng mit dem 1. wird ohnehin der Unterricht nicht aufgenommen, da Einschreibungen, Nachtragsprüfungen, das Heiligegeistamt und die Beichte in die erste Woche des neuen Schuljahres fallen — wäre vielleicht auch aus civilrechtlichen Gründen dem Schulbeginn mit 1. Sept. der Vorzug zu geben. Die Supplenten nämlich bekommen

[1]) Vgl. Dritter Jahresbericht d. Ver. Deutsche Mittelschule in Prag f. d. Vereinsjahr 84/85 u. Zeitschr. f. d. österr. Gym. 1886, 37, S. 225.

ihre Substitutionsgebür immer vom 1. October ab angewiesen, wie auch die Professoren ihr Gehalt am ersten eines jeden Monats beheben und nicht am 15., bleiben also vorläufig für die Zwischenzeit vom 15. Sept. an ohne Entschädigung. Die entsprechende Summe geht ihnen freilich nicht verloren, da sie am Schlusse des Jahres eingebracht wird, indem die Gebür nicht bis zum 15., sondern bis zum letzten September läuft. Aber es ist immerhin misslich, auf Entlohnung für bereits geleistete Dienste je nach der Dauer der Supplentur oft mehrere Jahre lang warten zu müssen[1]).

Bezüglich des Schuljahres ließe sich also eine andere, vielleicht bessere Anordnung denken; das Gleiche glaube ich auch hinsichtlich des Schultages behaupten zu können.

Betrachten wir einmal die Tageseintheilung eines Schülers an einem Provinzgymnasium, der so glücklich ist, ein Heim in der Stadt zu haben, in der er sich dem Gymnasialstudium hingibt. Der Vormittagsunterricht währt bis 11 Uhr; in den meisten Familien wird um 12 Uhr zu Mittag gegessen. Was soll nun der Knabe, der gegen ½12 oder oft noch später nach Hause kommt, bis zur Essenszeit machen? Soll er lernen? Er kommt doch etwas abgespannt nach Hause; er wird wohl nichts mehr lernen können. Nach dem Mittagessen, setzen wir ½1 an, hat er freie Zeit bis gegen ½2, im besten Falle also eine Stunde. Da kann er doch lernen? Ja, plenus venter non studet libenter; es wird auch jetzt mit dem Studieren nicht viel heißen. Von 2—4[2]) währt wieder der Unterricht; gegen 5 Uhr wird Jause genommen oder auch nicht. Wenn sich der Schüler nun ans Lernen macht, zwei, drei oder vier Stunden lang[3]), bis gegen 7, 8 oder 9 Uhr abends, um nur mit den Aufgaben für die Schule fertig zu werden, — wie bleibt ihm dann Zeit, frage ich, zu anderen Studien, zu anderen Sprachen, zu Musik — zur Erholung? Wie oft muss der Lehrer von den Eltern hören, ihr Sohn gönne sich kaum Zeit zum Essen; er lerne, wenn er vormittags aus der Schule komme, ebenso nachmittags. Und doch steht es gerade mit so eifrigen

---

[1]) Dass eine Gleichstellung der Volks- u. Mittelschulen hinsichtlich der Ferien den meisten Eltern höchst erwünscht wäre, will ich nur nebenbei bemerken.

[2]) Mit dem Unterrichtsbeginn um 3 Uhr im Sommer verschlechtern sich die Verhältnisse bedeutend.

[3]) E. Dworski, der die „Überbürdungsfrage" in der Zeitsch. f. d. öst. Gymn. 1885, 36, S. 717 ff. bespricht, kommt bei der Berechnung der Arbeitszeiten zu dem Resultat, dass Schüler der 1. u. 2. Classe täglich 3 St. 10 Min. zu lernen haben, was wohl als das Leistungsmaximum bei 10—12jährigen Kindern gelten dürfe, Schüler der 3. u. 4. Classe 3 St. 50 Min., was doch auch nicht zu wenig sein dürfte, die der 5. u. 6. Classe 4 St., endlich die der 7. u. 8. 4 St. 10 Min. täglich. Seine Schlussworte lauten: „Dass wir bei dem durch das Ministerium normierten Maximum angelangt sind, kann nicht geleugnet werden." Dr. Lacher, „Die Schulüberbürdungsfrage, sachlich beleuchtet" — vgl. die Anzeige Hochreiters Zeitsch. f. d. öst. Gymn. 1884, 35, S. 394 — wünscht als Maximum der Arbeits-

Schülern vielfach schlecht; es ist dies Lernen in der Mittagspause eben kein Lernen, weil die Aufmerksamkeit getheilt ist zwischen dem, was der Knabe vormittags gehört, gesehen, gethan hat, und dem, was er nachmittags hören, sehen, thun wird, und weil die zum intensiven Lernen nöthige Sammlung des Geistes sich nicht so auf Commando zwischen 1 und 2 Uhr einstellt. Ist aber ein Schüler der höheren Classen in die traurige Nothwendigkeit versetzt, Lectionen geben zu müssen, so kommt für ihn die Stunde der Ruhe noch viel später; er hat noch weniger Zeit, sich anderweitig auszubilden, sich zu erholen.

Es gibt aber eine große Zahl von Schülern, die ob der Armut der Eltern gezwungen sind, täglich aus ihrem Heimatsdorfe in die Schule zu wandern und erst abends wieder zurückzukehren. Gar manche Schüler des Gymnasiums, an dem ich wirke, legen täglich einen Weg von 1 Stunde, einige wenige sogar den Weg von 1½ Stunden zurück, um zur Anstalt zu kommen, verlieren also 2, respective 3 Stunden täglich für geregeltes Lernen. Die meisten, ja vielleicht alle diese Schüler sind überdies gezwungen, an die Mildherzigkeit der Bewohner der Stadt zu appellieren, um ein warmes Mittagessen zu erhalten, wenn sie sich nicht mit einem Stück trockenen Brotes begnügen, das sie vom Hause mitgenommen haben[1]). Unglückselige Institution des Freitisches! Die Kostgeber glauben oft, genug zu thun, — und man kann es ihnen nicht einmal so sehr verargen, da ja schon das Gewähren des Essens eine große Wohlthat ist — wenn sie den armen Kostzögling schlecht und recht, in der Küche vielleicht sogar, abfüttern; darf er aber auch die ganze Zeit zwischen dem Vormittags- und Nachmittagsunterrichte bei der betreffenden Familie verweilen? Nach meiner Erfahrung in den wenigsten Fällen. Was macht nun solch ein Schüler während dieser Zeit? Er lungert auf der Straße, oder er bleibt, wenn er besonders gewissenhaft ist, im Classenzimmer und lernt. So wird die Anstalt zu einem Asyl für Obdachlose, im Winter zu einer Wärmestube. Kleine Städte, ja gar manche große kennen eben noch nicht die Einrichtung der Knabenhorte, die unter Umständen selbst für Mittelschüler eine Wohlthat wären. Im großen und ganzen geht aber für solche Studierende die Mittagszeit ganz verloren: abgehetzt kommt er früh in die Schule, abgehetzt kommt er

---

dauer 6 Stunden in den untern, 7 in den mittlern u. 8 in den oberen Classen. — Solche Berechnungen sind freilich überaus misslich, weil man keine constanten, sondern nur höchst variable Größen zugrunde legen kann. Bessere Schüler werden stets weniger, schlechtere meist noch mehr Zeit brauchen, als obige Durchschnittsziffern bestimmen. Nehmen wir aber beispielsweise die Rechnung als richtig an, vertheilen wir die für die einzelnen Classen bestimmten 22—25 wöchentlichen Stunden auf 6 Tage u. summieren die Zeiten, welche aufs Arbeiten zu Hause u. in der Schule entfallen, so finden wir, dass die Schüler in den ersten zwei Classen 7 Stunden des Tages, die Schüler der 3. u. 4. Cl. 8 St., die der 6. u. 7. Cl. 8 St. 10 Min., die der obersten Classen endlich 8 St. 20 Min. zu arbeiten haben u. zwar geistig zu arbeiten haben. — Der Schüler kann allerdings nicht streiken u. sich dadurch einen achtstündigen Normalarbeitstag erzwingen.

[1]) Ähnliche, vielleicht noch trostlosere Zustände bestehen in anderen Landstädten.

abends nach Hause; woher soll dann die Freudigkeit zum Lernen kommen? Wahrlich, es gehört ein gewaltiges Feuer der Begeisterung dazu, unter so traurigen Umständen zu studieren, wenn es nicht auf dem weiten Wege erlöschen soll, — ich will hier lobend erwähnen, manche dieser Schüler lernen ausgezeichnet; das sind aber nur Ausnahmen — oder es gehört ein hoher Grad von Noth der Eltern dazu, ihren Kindern schon in den Jugendjahren so große Mühsal aufzubürden. Den Einwurf, solche Schüler sollten überhaupt nicht studieren, wird hoffentlich niemand machen; es wäre doch zu inhuman, arme talentierte Bauernbuben von einer höheren Bildung auszuschließen, Bauernbuben, die dem Lehrer oft lieber sein werden, als hochwohlgeborne Schwachköpfe, die von der lieben Noth ums tägliche Brot nichts wissen.

Wie steht es mit dem Lehrer bei solcher Zeiteintheilung? Wo möglich noch schlechter als mit den Schülern, weil seine Thätigkeit eine anstrengendere, eine aufreibendere ist. Es ist ja keine Kleinigkeit, alle seine Sinne stets in gespanntester Aufmerksamkeit zu erhalten. Während der Lehrer spricht, darf er seine Augen nicht einen Moment von den Schülern abwenden; während er spricht und schaut, muss er imstande sein, das geringste Geräusch zu vernehmen; während er schaut und hört, muss er einen angefangenen Faden weiter fortspinnen — doch wozu darüber viel Worte verlieren! In hohem Grade abgespannt und erschöpft, verläßt der Lehrer das Classenzimmer, erfüllt seine Pflichten im Conferenzzimmer, erledigt Parteienverkehr und kann dann Mittagsruhe sich gönnen. Aber auf wie lange! Kaum noch zur Noth etwas erholt, muss er wieder alle seine Sinne gleich energisch anspannen. Sind die Schulstunden vorbei, so kommen die Correcturstunden. Kein Laie vermag sich einen Begriff davon zu machen, welche Qualen diese oft verursachen! Aber noch keine Ruhe; der Lehrer muss sich für die nächsten Schulstunden vorbereiten. Dann erst kann er an eigenes Studium gehen, wenn er es eben noch kann. Und Erholung? — Wenn jemand sich der traurigen Aufgabe unterzöge, eine Statistik über die Todes- und Irrsinnsfälle unter den Professoren aufzustellen, zu welch entsetzlichen Resultaten käme er wohl! In der Blüte der Jahre werden oft die Lehrer ihrer Thätigkeit entrissen, sei es, dass der Tod sie dahinrafft, sei es, dass Wahnsinn ihren Geist umnachtet. Und doch, wer möchte nicht sagen, dass der Lehrstand einer der schönsten, ja der schönste ist[1])?

Gibt es nun kein Mittel, diese gewiss nicht idealen Zustände zu bessern? Nicht im Interesse der Lehrer; was dem Schüler zu Nutz

---

[1]) Das ist freilich nur hinsichtlich der idealen Seite richtig; in Bezug auf die materielle Stellung ist der Lehrer wohl der schlechtest behandelte Beamte; siehe Gehalts- u. Vorrückungsverhältnisse. Am schwersten empfindet dies der Lehrer auf dem Lande, der zwar viel theurer lebt als sein beneidenswerter College in der Reichs-Haupt- u. Residenzstadt, — diese ist nämlich, so paradox es klingen mag, eine billige Stadt, wie ich aus Erfahrung behaupten kann — nichtsdestoweniger aber um vieles schlechter gestellt ist als jener, der gerade auch nicht in Überfluss schwelgt.

und Frommen gereicht, ist zu berücksichtigen, mag es dem Lehrer angenehm sein oder nicht. Läſst sich aber nicht ein Ausweg finden, der dem Interesse der Schüler ebenso wie dem der Lehrer entspräche? Gewiſs, es ist die Aufhebung des Nachmittagsunterrichtes, Beschränkung der Unterrichtszeit auf die Vormittagsstunden, wo es nur geht. Und es geht. Warum wird in Wien nur Vormittagsunterricht an den Gymnasien ertheilt? Wohl nur, damit die früher erwähnten Übelstände nicht einträten. Warum aber kann diese Eintheilung nicht auch in der Provinz platzgreifen? Ist denn der Schüler in der Provinz ein anderer? Wohl, er ist ein anderer; seine Anlagen sind schwerer zu wecken als die eines Wiener Kindes, das schon infolge des regeren Lebens in der Hauptstadt regeren, aufgeweckteren Geistes ist; einem geistig weniger regsamen, einem etwas schwerfälliger denkenden und sprechenden Knaben aber sollte das Lernen nicht noch mehr erschwert werden. Ich meine, wenn eine Erleichterung des Studierens irgend einem Schüler zu gönnen, zu gewähren ist, muſs dies der Schüler in der Provinz sein.

Und wie wird das Lernen ein ganz anderes, wenn nur Vormittagsunterricht ertheilt wird! Der oft so weite Weg zur Schule — er ist nicht selten weiter als der, den Wiener Schüler, welchen übrigens mannigfache Verkehrsmittel zugebote stehen, zu ihren Anstalten zurückzulegen haben — wird nur einmal gemacht und damit viel Zeit gewonnen; das jedes Zartgefühl ertödtende Bitten und Betteln um einen Freitisch fällt weg; (ich halte es mit Rücksicht auf das Selbstgefühl des Schülers für weit besser, derselbe esse zu Hause nöthigenfalls sein trockenes Brot, als daſs er sich für einen demüthigenden Freitisch bedanke;) die freien Stunden sind nicht zersplittert, es geht also kein Augenblick verloren; der Schüler hat sich nicht mehr wie früher an vier Tagen der Woche auf fünf Gegenstände für den nächsten Schultag vorzubereiten, sondern nur auf vier; so nur, bei einer solchen Unterrichtseintheilung bleibt dem Schüler Zeit, sich nicht bloß Schulwissen anzueignen, sondern auch andere Sprachen und Fertigkeiten, ohne die man heutzutage schlechterdings nicht fortkommen kann; so nur würde Zeit und Gelegenheit geschaffen, die so glückliche Idee der Jugendspiele auch wirklich ins Praktische zu übertragen; dann würden auch die Klagen der Eltern wegen Überbürdung ihrer Söhne sich mindern. Ich will nicht verhehlen, daſs vielleicht manche Eltern damit nicht einverstanden sein werden, jedoch nur Eltern, die froh sind, wenn sie der Aufsicht über ihre Kinder enthoben werden. Aber soll denn ein Gymnasium als Kinderbewahranstalt dienen?

Gleich wohlthätig wäre diese Einführung für den Lehrer. Auch dieser gewönne Zeit für eigenes Weiterbilden, gewönne so auch Zeit zur Erholung.

Gleiches Recht zum Lernen und zum Erholen für alle, für die Wiener Schüler und Wiener Lehrer nicht minder wie für die Schüler und Lehrer in der Provinz.

Unterrichtsstoff.

Was soll nun bei solcher Zersplitterung der Zeit, bei solch gewaltsamer Störung und Unterbrechung der Geistesarbeit des Schülers alles geleistet werden? Es wird mir als Philologen wohl niemand verargen, wenn ich die andern Wissensgebiete beiseite lasse und mich nur auf den Unterricht in den classischen Sprachen beschränke.

Über den Unterricht im Lateinischen in den ersten beiden Classen sind soviele und meist so zutreffende Monographien geschrieben worden, dass ich diesbezüglich nichts erwähnen will. Mir ist es vorzugsweise um die Classikerlectüre zu thun; ich lasse daher auch den Unterricht in der Stilistik und demgemäß die schriftlichen Arbeiten im Unter- und Obergymnasium unberücksichtigt, kann es mir aber nicht versagen, so im Vorübergehen zu bemerken, dass es mir entsprechend dem Lehrziel zweckmäßiger schiene, wenn ohne eine Erhöhung der Gesammtzahl mehr schriftliche Übersetzungsarbeiten aus den fremden Sprachen in die deutsche verlangt würden als, wie es jetzt vorgeschrieben ist, eine einzige[1]). Das Übersetzen aus dem Deutschen in die fremden Sprachen wird einstens wohl ganz verschwinden müssen. Ziehen wir also zunächst jeden einzelnen der von den Instructionen vorgeschriebenen Autoren in den Kreis unserer Betrachtung.

In buntem Reigen reichen einander die Hand: Nepos neben Curtius, Cæsar, Ovid, Livius, Sallust, Cicero, Vergil, Tacitus, Horaz. Der erste Autor, den der Schüler in die Hand bekommt, ist mit gewissen Einschränkungen, die ich später bei Besprechung verschiedener Ausgaben angeben werde, ganz entsprechenderweise Nepos. Einer der wärmsten Vertheidiger der Neposlectüre, L. Vielhaber[2]), kommt nach lichtvoller Widerlegung aller gegen dieselbe vorgebrachten Einwendungen zu folgendem Schluss[3]): „Unter den auf uns gekommenen Schriften des römischen Alterthums ist keine für den ersten Unterricht so geeignet als die Vitae des Nepos nach Inhalt und Form; von den gegen dieselben erhobenen Bedenken verschwindet ein großer Theil, wenn man den Standpunkt, dass es sich um den zuerst im Zusammenhang zu lesenden Autor handelt, also den Standpunkt der Tertia consequent festhält und nicht in eine scheinbar von diesem Standpunkt ausgehende Untersuchung die mit demselben nur entfernt zusammenhängende Frage

---

[1]) Der neue preußische Lehrplan setzt von Quarta an für jede Classe drei schriftliche Übersetzungen ins Deutsche fest.

[2]) „Über Nepos als Schullectüre", Z. öst. Gym. 1860, 11.

[3]) S. 458 ff.

nach dem absoluten Werte der Vitae stillschweigend einmischt.“ Doch wird man auch E. Hauler rechtgeben müssen, der[1]) nach einer kurzen Rechtfertigung dieser Erstlingslectüre sagt: „Nur die Präfatio halte ich auch mit Weidners im allgemeinen billigenswerten Besserungen und Umstellungen und der Auslassung von laudi u. s. w. für unsere Tertianer nicht recht passend, noch verständlich.“ Es ist auch zu bedenken, dass das Interesse, das der Schüler jedenfalls nur den Vitae entgegenbringt, bedeutend geschwächt wird, wenn er sich erst durch die Einleitung hindurcharbeiten muss. Die dort gemachten Bemerkungen können im Laufe der Lectüre mit den Schülern aus dem durchgenommenen Stoffe reconstruiert werden, da es pädagogisch richtiger ist, nach größeren Abschnitten Rückblicke auf das bereits Gelesene zu werfen, als den Inhalt des zu Lesenden zum Theil durch die Einleitung vorweg zu nehmen[2]). Die Instructionen stellen aber frei: „einige Vitae des C. Nepos oder eine Auswahl aus Curtius“, wofür A. v. Leclair[3]) Nepos und Curtius einsetzt, ohne Nahrhafts Billigung zu erlangen[4]). Auch Dr. J. Loos setzt sich für die in der Praxis zumeist bereits eingetretene Verbindung beider Autoren ein[5]). „Die Vitae des Miltiades u. s. w. schlagen die Brücke hinüber zur griechischen, die Memorabilia Alexandri hinüber zur makedonisch-orientalischen Geschichte..... Inhaltlich bietet die lateinische Lectüre in Tertia Auffrischungen des Geschichtsstoffes in Secunda, topographisch weist sie Verbindungen mit der Religions- und Geschichtslehre der Tertia auf.“

Cäsar behauptet unangefochten seinen Platz, seine Einreihung in die 4. Classe, und das bellum Gallicum wird wohl stets unangefochten bleiben, trotzdem nur „strengste innere Concentration des Stoffes stattfindet und eine Beziehung der Cäsarlectüre zu Deutsch nur mehr auf dem Gebiete der deutschen Aufgaben möglich ist“[6]), trotzdem eine Beziehung des Latein auf andere Gegenstände als Griechisch und Deutsch nicht möglich ist. Nur bezüglich des Umfanges der Lectüre bricht sich die Überzeugung bahn, dass die Anforderungen der Instructionen zuweit gehen, wenn sie Bewältigung von „etwa drei Büchern“ des bell. Gall. verlangen. „Die meisten Lehrer“, sagt W. Biehl[7]), „werden wohl aus eigener Erfahrung bestätigen, dass sie sehr zufrieden waren, wenn sie nebst der verlangten Lectüre des Ovid zwei Bücher,

---

[1]) Z. öst. Gym. 1888, 39, S. 320 ff. in der Besprechung der Neposausgabe von Weidner.

[2]) Aus gleichem Grunde würde ich in der Prima nicht erst lange Einleitungen über Aussprache u. Betonung geben, sondern sofort mit dem Übungsbuch beginnen u. an dem Texte desselben die Betonungsgesetze behandeln.

[3]) „Lehrplan u. Instructionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich, revidiert u. theilweise umgearbeitet.“

[4]) Anz. v. Leclairs Schrift Z. öst. Gym. 1887, 38, S. 143 ff.

[5]) „Der österr. Gymnasiallehrplan im Lichte der Concentration“, S. 27.

[6]) Loos, a. a. O. S. 33.

[7]) In dem Aufsatze „Die neuen Instructionen für den Unterricht“, Z. öst. Gym. 1885, 36, S. 380.

etwa das I. und VI. absolvierten". Diesem bewährten Schulmanne schließt sich R. R. v. Lindner an[1]).

Auch gegen die Lectüre Ovids erhebt sich keine Stimme; es läſst sich auch gegen eine Ovidlectüre, wie sie die Instructionen verlangen, nichts einwenden. Vom Standpunkte der Concentration ist sie eine der gesichertesten: „Ovid ergänzt in den Fasten das Bild des alten Rom nicht bloß durch Vorführung sacraler Einrichtungen, sondern auch interessanter Episoden aus der römischen Geschichte, die wieder zu den Liviusgeschichten in Beziehung gebracht werden können. Nicht unbedeutend ist auch, was Ovid an Zügen aus der griechisch-römischen Mythologie bietet", sagt Loos treffend[2]). Aber hinsichtlich der Reihenfolge der Autoren lassen sich schwere Bedenken erheben. Nach den Instructionen folgt auf Cäsar Ovid in der IV.; in der V. Classe wird mit Livius begonnen und wieder mit Ovid geschlossen. „Diese lange Unterbrechung der Lectüre Ovids hat zur Folge", sagt Nahrhaft[3]), „daſs die Schüler mit demselben nicht hinreichend vertraut werden können". Desgleichen wendet sich Eymer[4]) gegen eine derartige Zerreißung der Ovidlectüre, und am Mittelschultag des Jahres 1892 nahm die Versammlung einen gleichen Standpunkt ein.

Wir wenden uns nun einem vielumstrittenen Autor zu: Livius. Die Präfatio zu lesen, erlassen die Instructionen in gerechter Würdigung der allzugroßen Schwierigkeiten, die sie einem Quintaner bietet. Es findet dies Lindner bedauerlich[5]); ich muſs gestehen, ich finde eher bedauerlich, daſs überhaupt Livius in der V. gelesen wird. Freilich, die Historiker wollen auf Livius nicht verzichten und die Vertreter der Concentration der einzelnen Unterrichtsgegenstände auch nicht. „Infolge dieses Grundsatzes" — Wahrung nämlich und Pflege der wechselseitigen Beziehung der Gegenstände auf einander — sagt Ptaschnik[6]), „ist es dem Lehrer der lateinischen Sprache in der V. und VI. Classe nicht gestattet, jeden beliebigen Autor zu lesen; er ist durch die Beziehung, in welcher diese Lectüre zur Geschichte steht, genöthigt, bestimmte Historiker zu lesen". Oder: „Für die Interessen des Geschichtsunterrichts ist es durchaus nicht gleich, ob das 21. oder 22. Buch des Livius oder die wichtigen Kämpfe der Patricier und Plebejer gelesen werden; auf die Lectüre des 21. oder 22. Buches kann der Geschichtsunterricht, und wenn es nicht anders geht, muſs er Verzicht leisten, allein auf die Darstellung der Kämpfe zwischen den Patriciern und Plebejern darf er nicht verzichten, weil der Vortrag des Lehrers, und mag dieser ein noch so großer Meister des Wortes sein, diese niemals ersetzen kann;

[1]) „Bemerkungen zu der Instruction für den Unterricht in der lateinischen Sprache", Progr. d. Gymn. Landskron 1887, S. 15.

[2]) A. a. O. S. 41.

[3]) A. a. O. S. 143.

[4]) „Lateinlectüre in der V. Classe." Z. öst. G. Supplementh. zu 1891, 42, S. 23—29.

[5]) A. a. O. S. 15.

[6]) Z. öst. G. 1885, 36, S. 460 im Aufsatze: „Zur Revision des Lehrplanes von 1884."

die Entwicklung des Tribunats, die wichtigeren Rogationen bis 366 sollen gelesen werden, selbstverständlich mit Weglassung minder wichtiger Episoden". Loos hebt hervor, dass „Livius das Wichtigste aus der römischen Königsgeschichte, aus den Verfassungskämpfen und den punischen Kriegen vorführt, also drei wertvolle Ausschnitte aus der römischen Geschichte"[1]). Während aber Ptaschnik auf das 21. oder 22. Buch Verzicht zu leisten bereit ist, erklärt Loos es nicht für räthlich, „angesichts der Ergebnisse moderner Geschichtsforschung über die historische Glaubwürdigkeit gewisser Partien des ersten Buches, das ganze 1. Buch zu lesen"[2]). Es bleibt also nur mehr die Schilderung der Parteikämpfe zwischen den Patriciern und Plebejern, die der Historiker auf keinen Fall entbehren, die aber, wie die Instructionen selbst zugeben[3]), nur mit besseren Classen durchgenommen werden kann. Da jedoch bessere Classen höchst selten vorhanden sind, so fällt auch dies Capitel; es bleibt von der Liviuslectüre also — nichts. — Doch nein, es bleibt leider die ganze Liviuslectüre intact. Ich sage leider, und will dies begründen.

Des Livius römische Geschichte als Classikerlectüre und die römische Geschichte als Stoff für den Geschichtsunterricht in der V. Cl. bilden freilich ein zusammengehöriges Ganze; aber sehen wir uns die Zusammengehörigkeit näher an. Römische Geschichte kann in der V. Cl. nicht weiter geführt werden als bis zu den punischen Kriegen; diese fallen nebst der Behandlung der Kaisergeschichte der VI. Cl. zu. Sollte man da nicht erwarten, die Concentration verlange die Verlegung der einschlägigen Partien aus Livius, also des 21. und 22. Buches, und die Verlegung der Tacituslectüre in die VI. Cl.? Kann man sich eine innigere Concentration denken, eine trefflichere Ergänzung des Geschichtsunterrichts durch die Lectüre? Warum wird aber Tacitus nicht gleichzeitig mit den entsprechenden Abschnitten der Geschichte in einer und derselben Classe, in der VI. Cl., gelesen, sondern in der VIII. erst? Die Antwort ist sehr einfach: für Tacitus sind die Sextaner nicht reif genug. Ja, sind die Sextaner für Livius reif genug? Ich wage es ruhig zu behaupten, nein. Und Livius wird bereits in der V. Cl. gelesen! Und warum? Der Geschichte wegen, der Concentration wegen. Soll die Classikerlectüre eine dienende Magd des Geschichtsunterrichts sein? Soll deshalb, weil Livius die Königsgeschichte in einem ganzen Buche behandelt, das durch ein ganzes Semester hindurch gelesen wird und länger noch, dieser Autor in der V. durchgenommen werden, einer Classe, in welcher die römische Königsgeschichte in drei Stunden längstens abgethan wird? Soll die Lectüre aus Latein während eines ganzen Semesters nur betrieben werden, um für drei Stunden aus der Geschichte eine Ergänzung zu bilden? Wie Classikerlectüre überhaupt, soll das Lesen von historischen Schriften nicht Hilfsmittel für den Unterricht in der alten Geschichte, sondern Selbstzweck sein. Es braucht die Ge-

---

[1]) A. a. O. S. 40.
[2]) S. 40, Anm. 2.
[3]) S. 36.

schichte deshalb durchaus nicht auf eine Ergänzung aus dem Lesestoffe zu verzichten; es bietet ja Ovid die beste Gelegenheit, den Geschichtsunterricht zu beleben, in weit reicherem Maße und viel mannigfaltiger, als es Livius imstande ist. Ovid allein kann die innige Beziehung der einzelnen Gegenstände zu einander, Ovid allein kann die Concentration herstellen. Warum soll in einer Classe Concentration auf zweifache Weise bewirkt werden, während andere Classen einer Beziehung des Geschichtsstoffes auf die Classikerlectüre gänzlich entbehren müssen? Soll das ein Ausgleich sein? Ich habe selbstverständlich durchaus nichts gegen eine Concentration zwischen den beiden genannten Gegenständen einzuwenden, wenn sie ohne Zwang, ohne Nachtheile sich ergibt. In den preußischen Anstalten z. B. besteht eine solche ganz ungezwungen; dort wird nämlich griechische und römische Geschichte in II. A., also im siebenten Jahrgang betrieben, und in denselben Jahrgang fällt die Lectüre des Livius und Sallust, die, so heißt es ausdrücklich, mit Beziehung auf die Geschichte gelesen werden sollen, neben der Lectüre Ciceros und Vergils; Livius freilich als Fortsetzung, da er auch zum Pensum der II. B. gehört. Livius, Sallust, Cicero, vielleicht dessen erste Catilinarische Rede — wie kann man da in Concentration schwelgen! Und dort mit Recht; es ist der 7. Jahrgang, unsere Septima, da können schon die Schüler reif für solche Lectüre sein; ob sie es auch in Wirklichkeit sind, weiß ich nicht. Bei uns aber soll Livius in der Quinta bereits gelesen werden! Das ist nicht gut denkbar, das ist von den Schülern unmöglich zu verlangen! Die Quintaner, unsere Quintaner, die Quintaner der Jetztzeit sind einfach nicht imstande, Liviuslectüre zu betreiben, weil sie die geistige Reife hiezu nicht haben, weil sie Livius weder in sprachlicher noch in sachlicher Hinsicht verstehen.

Dass übrigens zuviel aus Livius verlangt wird, stofflich zuviel, sagt z. B. Biehl[1]). „Ebenso ist es erfahrungsgemäß nicht möglich", lauten seine Worte, „in der V. Classe neben der vorwiegenden und ausgedehnten Lectüre des Ovid im zweiten Semester mehr als das mit so vielen sprachlichen und sachlichen Schwierigkeiten verbundene I. Buch und außerdem noch die Hälfte eines anderen Buches, etwa des 21. od. 22. zu lesen." Lindner erklärt[2]): „Das von den Instructionen verlangte Lectürquantum haben alle diejenigen, welche in öffentlichen Besprechungen sich mit diesem Theil der Instructionen beschäftigt haben, für viel zu hoch gegriffen erklärt und zum Theil die Unmöglichkeit einer Bewältigung dieses kolossalen Pensums geradezu mathematisch nachgewiesen." Ich muss auch hier, wie ich es bereits anderweitig[3]) gethan, meiner Überzeugung Ausdruck leihen, dass Livius nicht in die V. Classe passt, dass, wenn er überhaupt in einer Classe gelesen werden soll, er frühestens in die VII. verlegt werde; ich versuchte, dies zu erhärten

---

[1]) A. a. O.
[2]) A. a. O. S. 15.
[3]) Z. öst. G. 1892, 43, S. 830.

durch Hinweis auf eine Continuität in sprachlicher und sachlicher Beziehung, die sich dann ergäbe[1]).

Was das Ausmaß des Lectürstoffes für die Sexta betrifft, so ist, wie Lindner sagt[2]), zur Evidenz nachgewiesen, dass zuviel verlangt wird. Biehl[3]) meint: „Wenn es gelingt, Sallusts Catilina oder namentlich Jugurtha und außerdem noch aus Vergil das erste Buch der Äneis gründlich zu lesen, so wird jeder Lehrer sich zufrieden geben müssen. Von der Lectüre einiger Eclogen und einzelner Partien der Georgica sowie von Cäsars bell. civile muss daher ganz abgesehen werden, und die geforderte Catilinaria ist dem Privatfleiße zu überlassen"[4]). Wenn ich auch ersteren Punkt aus eigener Erfahrung bestätigen kann, und wenn ich auch sehr gerne bereit bin, mich mit der Streichung des bell. civ. einverstanden zu erklären[5]), wie dies bereits Leclair, Nahrhaft und andere gethan haben, bezüglich dessen, dass die erste Catilinarische Rede dem Privatfleiße der Schüler überantwortet werde, muss ich Lindner recht geben, der gegen eine solche Maßregel ganz zutreffende Gründe vorbringt. Nur hätte schärfer betont werden sollen, dass es sich etwas sonderbar ausnimmt, wenn man verlangt, Cicero, das unerreichbare Muster der Classicität sollte vor Sallust weichen! Mit dem Umgekehrten wäre ich einverstanden gewesen; das beantragte aber leider niemand.

Welche Schrift Sallusts soll aber gelesen werden? Die Instructionen geben dem bellum Jugurthinum den Vorzug; Loos tritt von seinem Standpunkt aus mit vollem Recht für die coniuratio Catilinaria ein[6]). „Von unserem Standpunkt aus fällt die Wahl nicht schwer, ob Sallusts bell. Jugurthinum oder dessen coniuratio Catilinæ zu lesen sein wird. Mit Bezug auf Ciceros erste Catilinarische Rede wird man sich gern für die letztere Schrift entscheiden. Ungefähr gleichzeitig behandelt auch der Geschichtslehrer diese Partie." Leclair wünscht, dass beide Schriften gelesen werden; allerdings mit Auswahl. Letzteren Vorschlag

---

[1]) J. Holzer erhebt in „Österr. Mittelschule", VII. Jahrg. 1893, S. 181 gegen meinen — Verlegenheitsvorschlag bezüglich der Vertheilung der Autoren mancherlei Bedenken; nicht mit Unrecht. In der ausgeführten Weise ist er nicht haltbar, nur an dem Angelpunkte desselben wird sich meines Erachtens nichts ändern lassen, das ist die allzugroße Schwierigkeit, die Livius dem Quintaner bereitet. Holzer nimmt Eymers Ansicht auf, Livius im zweiten Semester der fünften Classe lesen zu lassen, als ob die Schüler in dem kurzen Zeitraum von 5 Monaten das zu einer gedeihlichen Liviuslectüre nothwendige Verständnis, die zur Bewältigung der Schwierigkeiten — Holzer erkennt sie an u. schildert sie — erforderliche Geisteskraft erlangten!

[2]) A. a. O., S. 16.

[3]) A. a. O.

[4]) Auch Prammer tritt Z. öst. G. 1888, 39, S. 456 für die Verlegung der ersten Catilinarischen Rede in die VII. Cl. als Privatlectüre ein, damit das bell. Jugurthinum ganz gelesen werden könne. Fraglich ist hiebei, ob selbst dann, wenn die Episoden (c 17—19, 41 u. 42, 79, obwohl es schade wäre um die letzte,) übergangen werden u. die Einleitung entsprechend der zu Livius ausgelassen wird, das ganze bell. Jug. wird bewältigt werden können.

[5]) Holzer wünscht mit Eymer Verlegung des bell. civile in die V. Cl.

[6]) S. 47.

wird man wohl von vornherein zurückweisen können; es wäre mehr als Überbürdung für die Schüler, von ihnen die Bewältigung beider Schriften zu verlangen. In Bezug auf die Wahl, die Loos trifft, wäre zu bemerken, dass ungefähr gleichzeitig mit dem Stoffe der coniuratio Catilinaria der Geschichtslehrer auch den Stoff des bell. Jugurth. behandelt, ja, dass das bell. Jug. viel mehr Anknüpfungspunkte für eine Verbindung mit der Geschichte bietet als die coniur. Catilin. Warum soll ferner ein und derselbe Gegenstand in demselben Fache zweifach beleuchtet werden, warum die coniur. Cat. und die erste oratio Catil. neben dem gleichzeitigen diesbezüglichen Geschichtsunterrichte gelesen werden? Warum Intensität, wo Extensität vielleicht fruchtbarer wäre? Sollte man nicht vom Standpunkte der Concentration mit Freuden die Gelegenheit ergreifen, auch einen anderen Zeitraum, auch andere Begebenheiten und andere Personen der Geschichte durch den classischen Unterricht beleben zu lassen als nur die Verschwörung Catilinas? Warum sollte soviel Gewicht gelegt werden auf die innere Concentration, auf die Concentration in demselben Stoffe, wenn ich eine umfangreichere, die eines Stoffes mit einem andern schaffen kann? Es würde dann nicht in so hohem Grade „die Concentration von einer räumlichen Ausdehnung über mehrere Nachbargebiete einschrumpfen auf das Concentrieren im Fache, von einer zeitlichen während des ganzen Jahres auf ein solches während weniger Wochen.“ Dieser Vorwurf läſst sich viel eher der Liviuslectüre machen, bei der eine Beziehung auf die Geschichte nicht auf wenige Wochen, sondern nur auf wenige Tage sich erstreckt. Demgemäß entscheide ich mich mit den Instructionen für das bellum Jugurthinum, wünsche aber entsprechend der Ausscheidung des Proömiums des Livius eine solche der einleitenden Capitel 1—4, die ob ihrer philosophischen Betrachtungen dem Schüler gänzlich unverstanden bleiben werden. — Aber noch anderes bestärkt mich in meinem Urtheile. Wie will man unserer frivolen, genussüchtigen Jugend solche Kost vorsetzen, wie sie die coniur. Catil. gewährt; wie will man über die verschiedenen höchst bedenklichen Stellen hinwegkommen, die in den ersten 25 Capiteln sich häufen, ohne in diesem pädagogischen Eiertanz auszugleiten und zufalle zu kommen? Man vergleiche nur, abgesehen von 7, 4; 11, 6; 14, 6; 15, 1; 24, 3; besonders die Stellen: 13, 3; 14, 2; 15, 1 u. 2; 23, 3; c. 25! Das wird man mit Schülern nicht lesen können — und es übergehen? Nein, die coniuratio Catilinaria lieber gar nicht lesen, als ohne diese Stellen!

Um kurz den Lectürstoff abzuschließen, so wäre zu erwähnen, dass bezüglich des Lesequantums in der VII. und VIII. Classe sich ebenso berechtigte Bedenken erheben lassen wie bezüglich der IV., V. und VI. Classe. Die Auswahl aus den Eclogen und Georgicis wollen viele beseitigt, die Lectüre des Tacitus nur auf die Germania und die Annalen beschränkt wissen. All dem kann man von Herzen beistimmen.

Nachdem wir so einem Autor nach dem andern unsere Aufmerksamkeit zugewendet und hinsichtlich eines jeden einzelnen manchen Be-

denken Raum gegeben haben, wollen wir einmal den ganzen Kreis der Autoren in seiner Gesammtheit überblicken. Es wird uns nun sofort auffallen, dass neben den beiden Mustern classischer Latinität gleich drei Autoren gelesen werden, die sich einen — sagen wir es nur offen heraus — einen oft ganz absonderlichen Stil selbst gebildet haben. Rechnen wir noch die drei Dichter hinzu, deren jeder doch auch seine eigene Schreib- und Dichtweise hat, so haben wir der Abweichungen vom mustergiltigen Latein gerade genug; ja, mehr als genug. Zahlen — Verhältnis 2:6 — führen auch in diesem Falle eine sehr beredte Sprache. Dies Verhältnis, richtiger gesagt, Missverhältnis wird noch klarer, wenn man die Zeit berechnet, die auf die Lectüre beider Gruppen verwendet wird. Auf Cäsar entfällt ein halbes Schuljahr, da die andere Hälfte für den Grammatikstoff verbraucht wird, auf Cicero ein halber Monat in der Sexta und ein halbes Jahr in der Septima; Summa Summarum auf die Classiker, die naturgemäß im Vordergrunde stehen sollten, ein Jahr und zwei Wochen; der Rest, also vier Jahre weniger einen halben Monat, ist Stilgattungen gewidmet, die vielfach Fexereien und Spielereien enthalten — 1:4 lauten hier die Verhältniszahlen! Es hat daher schon Biehl[1]) den Wunsch ausgesprochen, es sollte in der achten Classe mit Rücksicht für die Stilistik einer der kleineren Dialoge Ciceros durchgearbeitet werden, einen Wunsch, den Lindner[2]) dahin erweitert, es möge auch die Lectüre Vergils im zweiten Semester der Septima zugunsten einer Fortsetzung der Cicerolectüre verkürzt werden. Es ist nicht zu leugnen, dass Cicero den Mittelpunkt jedes Unterrichts im Latein bilden soll; damit er aber das werden könne, müssen ihm auch mehr Classen oder wenigstens mehr Semester zugemessen werden. Die gleiche Forderung hat bereits C. v. Oppen für preußische Anstalten gestellt[3]). Er schlägt nämlich vor: III Cæsar. bell. Gall.; IIb Cicero in Catil.; Livius XXI, Cicero Cato maior; IIa Cicero de imper. Cn. Pompei, Livius XXII, Cicero Lælius; Ib Cicero pro Milone, Tacitus German., Cicero Tuscul. I; Ia Cicero orat. Philipp. I u. II; Tacitus, Abschnitte, welche die deutsche Geschichte berühren, endlich Cicero de offic. I. Zur cursorischen Privatlectüre werden empfohlen: IIb Cæsar bell. civ.; IIa Sallust. Catilin.; I Sallust. Jugurth. Von den Dichtern bleiben die bisher gelesenen: Ovid, Vergil, Horaz. Auf diese Weise ist der Lectüre Ciceros der ihr gebürende Platz voll und ganz zugewiesen.

Abgesehen aber davon, dass die classischen Muster viel zu wenig bedacht sind, spricht noch anderes gegen den jetzt vorgeschriebenen Kreis der Lectüre. Hauptgrundsatz bei der Verfassung von Lehrplänen ist, nur das aufzunehmen, was ein Schüler der betreffenden Stufe leisten kann, nicht aber all das, was zu wissen nützlich oder wünschenswert ist. Dagegen fehlen unsere Instructionen nach allen bisher laut ge-

[1]) A. a. O.

[2]) A. a. O. S. 20.

[3]) „Die Wahl der Lectüre im altsprachlichen Unterrichte an Gymnasien." Berlin 1885, vergl. Z. öst. G. 1887, 38, S. 84 Anz. v. Stolz.

wordenen Stimmen, die darin einig sind, dass für die einzelnen Stufen zuviel verlangt werde. „Man sieht die Leistungsfähigkeit eines Schülers des Mittelschlages," sagt Lindner[1]) „gegenüber jenen Schwierigkeiten vielfach immer noch für bedeutender an, als sie in Wirklichkeit ist." Scheint nicht auch der Betrieb der Jugendspiele eine indirecte Anerkennung dessen zu sein, dass die Anforderungen an den Geist zu hoch gespannt sind? Als Abhilfe hat man bisher vorgeschlagen, den Umfang der zu erledigenden Lectüre einzuschränken oder die Autoren in anderer Ordnung den Classen zuzuweisen. Holzer z. B. nimmt[2]) folgende Vertheilung vor: III. Nepos-Rufus; IV. Cæsar-Cæsar Ovid; V. Cæs. bell. civ. Ovid-Livius; VI. Liv. Sallust-Vergil; VII. Vergil-Cicero; VIII. Horaz-Tacitus. „Damit wäre ein zweckmäßigeres Aufsteigen vom Leichteren zum Schwereren erreicht, ohne dass irgend ein Schriftsteller wesentlich verkürzt erschiene." Solange dies nicht geschieht, hofft man durch eine sogenannte Besserung der Unterrichtsmethode das unverhältnismäßig hoch gesteckte Ziel zu erreichen. Die bessere Unterrichtsmethode ist die Panacee alles Übels, das aber tiefer steckt, als dass es durch bessere Methode allein behoben werden könnte. Man doctort an den Erscheinungen der Krankheit herum, ohne den Keim derselben zu vernichten. Weil die Instructionen vorschlagen, von Stunde zu Stunde durch Vorpräparation dem Schüler über die Schwierigkeiten hinwegzuhelfen, gieng man einen Schritt weiter und schuf die gedruckten „Anleitungen zur Präparation," die sogenannten Schülercommentare, Vocabularien, und wie dieses Zeug heißen mag. In diesen wird dem Schüler alles, was er zu wissen nöthig hat, oder was man wünscht, dass er wisse, gleich so vorgelegt, wie er es braucht; der Schüler hat nichts mehr zu suchen, er findet alles. Dass damit aber die Vorpräparation in der Schule nicht entbehrlich wird, ist klar; der Schüler soll eben angeleitet werden, selbst zu finden, soll auf dem Wege der Induction angeleitet werden; mit den Schülercommentaren aber betritt man wieder den Weg der Deduction, da der Schüler sich nicht aus freien Stücken Rechenschaft gibt, wie das in den Schülercommentaren vorliegende Ergebnis in Bezug auf Übersetzung u. s. w. gewonnen wurde. Ich will gleich hier etwas, was ich noch auszuführen gedenke, vorweg nehmen. Bei solchem Vorgehen, mit der Schaffung der Schülercommentare gräbt man nach meiner Überzeugung dem Unterricht in den classischen Sprachen das Grab, damit stimmt man den Grabgesang für den philologischen Unterricht an; mit diesen Mitteln lernt der Schüler das Lernen nicht; hält man solcherlei Mittel schon für nothwendig, so stellt man gewissermaßen ein Zeugnis für die Unhaltbarkeit der jetzigen Zustände an den Gymnasien aus, ohne die zweckentsprechendste Abhilfe auch nur anzudeuten. Man wünscht immer sehnlichst einen ärztlichen Beirath, um die Anstaltsgebäude in hygienischer Beziehung zu prüfen; sollte man nicht nach einem Beirath von Psychiatern rufen, damit hin-

[1]) „Die Instructionen für den Unterricht in den class. Sprachen an den Gym. in Österr." Landskroner Progr. 1886, S. 13.

[2]) A. a. O., S. 182 ff.

sichtlich der Hygiene des Geistes das Richtige vorgekehrt werde, damit die Masse dessen, was unsere jetzige Jugend zu leisten vermag, von diesem Standpunkte aus festgesetzt werde?

Es gibt aber einen anderen Ausweg. Man hat bisher die Mannigfaltigkeit des Stoffes belassen und Kürzungen innerhalb eines jeden einzelnen Theiles vorgenommen; wäre es nicht einfacher, die Mannigfaltigkeit einzuschränken, die eben an und für sich genug Schädlichkeit in sich birgt? Denn nicht so sehr das Viele, als vielmehr das Vielerlei ist es, was meines Erachtens den Kern der ganzen Frage ausmacht. Es verlangen die Instructionen zuviel von Livius, zuviel von Sallust, zuviel von Vergil, zuviel von Tacitus sagt man; darum zwackt man von Livius, von Sallust, von Vergil, von Tacitus etwas ab. Darin kann ich keine Abhilfe finden; man thue beherzt den Schritt, der, so glaube ich, zur Rettung führt: man streiche einen oder einige Autoren gänzlich aus dem Lehrplan[1]).

Es wird vielleicht auch nicht schwer fallen zu entscheiden, welche Autoren geopfert werden sollen. Cäsar und Cicero gewiss nicht, die sollen ja mehr in den Vordergrund treten[2]); auch die drei Dichter Ovid, Vergil, Horaz wird man beibehalten können. Wenn man berücksichtigt, welche unendliche Schwierigkeiten die Lectüre des Livius bereitet, — Eymer führt diese in dem angeführten Aufsatze weiter aus[3]) — so wird man vielleicht für die Ausscheidung dieses Autors eintreten können und wegen des Stils und der Überlieferung auch für die Sallusts, „eines so geistvollen, aber auch Geist im Leser voraussetzenden Schriftstellers", wie Scheindler sagt[4]). Diesen für das Verständnis eines Livius sowohl als auch eines Sallust nothwendigen Geist spreche ich unseren heutigen Schülern im allgemeinen ab. Gänzlich brauchen deshalb diese zwei Autoren nicht zu fallen; Sallust kann

---

[1]) Lindner scheint etwas dergleichen anzudeuten, wenn er S. 19 des Progr. v. 1886 sagt: „Man möge hohen Orts die sorgfältige Ausarbeitung solcher gedruckter Vorpräparationen (den Plan für dieselben gibt er ausführlicher) zu allen jenen Literaturerzeugnissen, die künftig zu lesen sein werden, veranlassen u. alle Schüler gleichmäßig zur Benützung derselben verpflichten." Ich dächte aber, restringiert man den Stoff, so entfällt vielleicht die Nothwendigkeit gedruckter Vorpräparationen, auch solcher, die nach den richtigsten pädagogischen Grundsätzen angelegt sind.

[2]) Vgl. O. Weissenfels: „Der neue Lehrplan des Lateinischen", Zeitsch. f. d. Gymnasialwesen, 46. Jahrg., S. 753—777. Dieser Gelehrte gibt in überaus zutreffender u. überzeugender Weise eine Wertschätzung der Historiker Livius, Sallust u. Tacitus und tritt für stärkeres Hervortreten Ciceros ein.

[3]) In dem Literaturberichte über Livius Z. f. d. Gymn. W. 1893, 47, S. 6 sagt H. J. Müller, sicherlich ein ausgezeichneter Liviuskenner: „Livius ist für einen Untersecundaner zu schwer; einem bloßen Texte wird er rathlos gegenüber stehen." Also für eine Stufe, die unserer Sexta entspricht, ist Livius zu schwierig, während wir Livius bereits in Quinta durchnehmen müssen! Hiebei ist auch in Erwägung zu ziehen, dass in II. B. Liviuslectüre nach Auswahl betrieben werden soll, so verlangen es die preußischen Instructionen, während erst in II. A. Livius in Beziehung zu Geschichte tritt. — H. J. Müllers Stimme wird noch nicht die letzte sein, die sich gegen eine zu frühzeitige Liviuslectüre erhebt.

[4]) Besprechung der Ausgabe Sallusts v. Prammer, Z. öst. G. 1887, 38, S. 189.

wegen der mannigfachen Berührungspunkte mit dem Stile des Tacitus neben diesem betrieben werden, — aber als Privatlectüre; und Livius kann ganz gut durch die ganze (VI.?) VII. und halbe VIII. Classe hindurch ebenso genommen werden, während Cäsars bell. Gall. noch in der V. zur Bethätigung und Erprobung des Privatfleißes verwendet werden mag. Erfährt der Schüler, dass ihm Livius zur Maturitätsprüfung vorgelegt werden kann, so wird er es mit der Privatlectüre ernst nehmen; denn ich weiß recht gut, dass es mit einer Privatlectüre sonst seine großen Bedenken hat. In dieser Beziehung wird auch der Erlass, dass der Schüler sich bei der Maturitätsprüfung auf privatim durchgenommene Lectüre berufen kann, seine wohlthätigen Folgen üben. Ich würde demnach ungefähr folgende Vertheilung vorschlagen: III. Nepos und Curtius; IV. Cæsar. bell. Gallic., Ovid; V. Ovid, Cicero; Cæs. b. G. als Privatlectüre; VI. Cicero, Vergil: Livius als Privatlectüre?; VII. Vergil, Cicero; Livius Privatlectüre; VIII. Horaz, Cicero, Tacitus; Sallust privatim im ersten, Liv. im zweiten Semester[1]).

Bezüglich des Unterrichts in der griechischen Sprache kann ich mich nunmehr kürzer fassen. Nach dem, was Biehl, Nahrhaft und andere sagen, unterliegt es wohl keinem Zweifel, dass auch im Griechischen der Umfang der Lectüre zuweit angesetzt wurde. Zieht man ferner in Betracht, wie in wunderbarem Wechsel attischer Dialect, vertreten durch Xenophon, altjonischer mit seinem Repräsentanten Homer, neujonischer des Herodot und attischer in den Demosthenischen Reden, in den Schriften Platos und den Tragödien des Sophokles in dieser Reihenfolge einander ablösen, wie also dem Schüler, kaum dass er den einen nur verkostet hat, gleich wieder ein anderer vorgesetzt wird, so wird man auch bezüglich der griechischen Autoren sagen, es sei des Guten zuviel verlangt. Da eine Vermehrung der Unterrichtsstunden für das Griechische wenig helfen würde, — Leclair wünscht eine solche für die siebente Classe — ebensowenig aber eine andere Gruppierung der bisherigen Schulautoren, wie sie z. B. Holzer vorschlägt[2]), wird man sich zu einer Concession an die überhandnehmende Strömung bereit erklären müssen; man wird auch hier zu einer Restriction sich bequemen müssen. Eine ganz praktische Vertheilung hat bereits E. Hochreiter[3]) vorgeschlagen. „Im Obergymnasium sollte nach dem Grundsatze verfahren werden non multa sed multum, also je ein Autor das ganze Jahr, etwa so: V. Cl. Xenophon, VI. Odyssee, VII. Ilias, VIII., da fällt mir die Wahl schwer . . ." Damit aber der attische Dialect nicht ganz vergessen werde, und aus Rücksicht auf den Unterricht in der Grammatik und Stilistik, solange dieser noch betrieben werden soll, würde ich vorschlagen, die Lectüre Homers in jedem Semester

---

[1]) Die Verlegung des Horaz vor Tacitus — eine Forderung Rappolds — begründet auch Eymer in Z. öst. G. 1889, 40, S. 943 ff.

[2]) A. a. O.

[3]) In d. Z. öst. G. 1881, 32, S. 874, „Zur Überbürdungsfrage".

auf einen Monat durch die Wiederaufnahme der Lectüre Xenophons zu unterbrechen. Für die Octava wären vielleicht die Sophokleischen Dramen wegen ihrer geradezu trostlosen Überlieferung und wegen der allzuhohen Anforderungen, die sie an die Geisteskraft der Schüler stellen, auszuschließen; dagegen dürfte das Lesen der einfacheren Dialoge Platos vom Standpunkte der Concentration seine Rechtfertigung finden. Die Antigone könnte eventuell in mustergiltiger Übersetzung wie z. B. in der Donner'schen im deutschen Unterrichte durchgenommen werden. Auszuscheiden wäre Herodot ob seines Dialects und der sonstigen Schwierigkeiten; Anknüpfung an die Geschichte kann durch Xenophon allein in mehr als ausreichendem Maße besorgt werden; aufgegeben müsste ferner werden Demosthenes — soll ich auf eine Begründung dieses Postulats näher eingehen, oder heißt es nicht, Bäume in den Wald tragen, überhaupt ein Wort zu verlieren über das Unvermögen unserer Schüler, diesen „gewaltigen griechischen Redner" zu verstehen und zu erfassen, seine Bedeutung auch nur zu ahnen? — In neuester Zeit ist ein Prophet in Österreich erstanden, der laut und eindringlich für die Lectüre von Lyrikern in der Schule predigt[1]); es wird sich aber hoffentlich auch in diesem Falle das Sprichwort bewahrheiten, ‚Nemo propheta in patria.'

---

[1]) V. Mattel, „Die griechischen Lyriker u. deren Verwertung im Gymnasialunterricht", Progr. d. II. deutsch. St. Gymn. Brünn 1892.

Unterrichtsmittel.

Grundsätze, nach denen Ausgaben geschaffen werden sollen.

Es kann nun durchaus nicht gleichgiltig sein, wie dieser von allen als wertvoll anerkannte Stoff bearbeitet und verarbeitet wird. Wir wollen daher untersuchen, in welcher Form der Unterrichtsstoff den Schülern geboten wird, oder vielmehr gleich die Grundsätze aufstellen, die bei der Besorgung von Ausgaben der Schulautoren maßgebend sein sollen.

Um bei späteren Citaten größere Kürze zu erzielen, führe ich hier im Zusammenhange die vollständigen Titel der einzelnen Ausgaben und Schulwörterbücher an, die ich meinen Betrachtungen zugrunde lege.

Cornelii Nepotis vitæ. Für den Schulgebrauch bearbeitet von Andreas Weidner. 3. Aufl. Wien, Tempsky 1890.

Commentar zu den Lebensbeschreibungen des Cornelius Nepos. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Joh. Schmidt. Wien, Tempsky 1890.

Schulwörterbuch zu A. Weidners Cornelius Nepos von Dr. A. Weidner. Wien, Tempsky 1890.

C. Julii Cæsaris commentarii de bello Gallico. F. d. Sch. herausg. v. Ignaz Prammer. 4. Aufl. Wien, Tempsky 1891.

Schulwörterbuch zu Cäsars comment. de bello Gallico, v. Ignaz Prammer, Tempsky 1884.

P. Ovidii Nasonis carmina selecta. F. d. Sch. herausg. v. Josef Golling. Wien, Hölder 1888.

Ausgewählte Gedichte des P. Ovidius Naso. F. d. Sch. h. v. Heinrich Stephan Sedlmayer. 4. Aufl. Wien, Tempsky 1889.

Schulwörterbuch zu H. St. Sedlmayers Ausgewählten Gedichten des P. Ovidius Naso, v. Hugo Jurenka. 2. Aufl. Wien, Tempsky 1892.

T. Livii ab urbe condita libri I, II, XXI, XXII. F. d. Sch. h. v. Anton Zingerle. 3. Aufl. Wien, Tempsky 1892.

C. Sallustii Crispi bellum Jugurthinum. Scholarum in usum ed. G. Linkerus, edit. tertiam cur. Philippus Klimscha. Wien, Gerold 1889.

Ciceros Reden gegen L. Catilina und seine Genossen. F. d. Sch. h. v. H. Nohl, 2. Aufl. Wien, Tempsky 1893.

Cornelii Taciti de origine . . . Germanorum liber. Sch. i. us. ed. Joannes Müller. 3. Aufl. Wien, Tempsky 1889.

Schulwörterbuch zur Germania des Tacitus, v. Dr. Ed. Wolff. Prag, Tempsky 1886.
Cornelii Taciti ab excessu divi Augusti libri. Sch. i. us. ed. Ignatius Prammer. Wien, Gerold 1888.

In welcher Sprache sollen die Einleitungen abgefasst sein? Diese Frage lässt sich, wie ich glaube, leicht beantworten. Die Ausgaben mit lateinischer Einleitung, wie z. B. Petschenigs Horaz und die Editionen des Gerold'schen Verlages, oder gar Ausgaben, die eine Auswahl der handschriftlichen Lesarten bieten, haben sich überlebt. Zu dieser Meinung muss man umso eher kommen, wenn man auf die bisher erschienenen sogenannten Schülercommentare Rücksicht nimmt. Wie kann man von den Schülern, für die man Schülercommentare und noch dazu solche Schülercommentare bestimmt hat, wie sie jetzt im Schwange sind, verlangen, dass sie sich durch eine lateinisch geschriebene Einleitung durcharbeiten? Ich habe es nur ein einzigesmal versucht, den Schülern die Übersetzung einer solchen zuzumuthen, und nie wieder! Was man den Instructionen gemäß der Lectüre vorauszuschicken hat, soll nur eine Stunde beanspruchen und der Fassungskraft und dem Gedankenkreise der Schüler genau angepasst sein. Glaubt man aber, eine lateinisch abgefasste Vita oder ein ebensolches Argumentum in einer Stunde mit den Schülern durchmachen zu können? Durchgenommen können sie in der Schule nicht werden, der Schüler wird sie aus freien Stücken auch nicht übersetzen, also weg mit ihnen, da sie gar keinen Zweck erfüllen. Oder wären sie eine Unterstützung für den Lehrer? Das wird kein Herausgeber ernstlich meinen[1]). Es bürgern sich auch bereits die Ausgaben mit deutschen Beigaben immer mehr ein, wie z. B. die Liviusausgabe in dritter, Sedlmayers Ovidausgabe in vierter Auflage und mehrere andere die lateinisch geschriebenen Einleitungen opferten. Auch außerhalb Österreichs Grenzen bricht sich diese Erkenntnis bahn. Karl Hachtmann wenigstens schreibt[2]): „Nachdem durch die neuen preußischen Lehrpläne .... das Lateinsprechen und die freie lateinische Arbeit beseitigt sind, erscheint es auch im Hinblick auf die Bedürfnisse der Schule zwecklos, die Einleitung und die Bemerkungen in lateinischer Sprache zu geben."

Um auf den Text selbst überzugehen, wird man als erste Forderung, die man an ein gutes Schulbuch stellen muss, bezeichnen können, dass es frei sei von allem, was in sittlicher und moralischer Beziehung

[1]) Dr. G. Hergel sagt S. 6 des Programmaufsatzes Brüx 1892: „Die Classikerlectüre und Realien": „In gutem Deutsch geschriebene Beigaben haben den Vortheil, dass sie von den Schülern leichter verstanden und doch öfter gelesen werden; abgesehen davon, dass die lateinisch abgefassten Einleitungen manchmal nicht nur in stilistischer, sondern sogar auch in orthographischer Beziehung mit dem, was der Schüler lernt, im Widerspruch stehen."

[2]) Gelegentlich der Bespr. von Kornitzers Ausg. d. Ciceronianischen Rede pro Murena, Neue philol. Rundschau 1893. S. 55.

anstößig ist, was die natürliche pudicitia eines gut gearteten und gut erzogenen Knaben verletzen könnte. Doch wird man unterscheiden müssen, für welche Stufe, für welches Alter eine Ausgabe bestimmt ist, da gereifte Schüler ohne Gefährdung manches lesen dürfen, was für jüngere geradezu Gift wäre. Für die unteren Classen aber ist es nicht bloß angezeigt, sondern sogar geboten, den Schülern keine vollständigen Texte in die Hand zu geben[1]). Da man bedenkliche Stellen nicht lesen wird, muss man sie überschlagen; es ist aber ein alter Erfahrungssatz, dass selbst Schüler, die sonst keinen besonders regen Fleiß an den Tag legen, übergangene Stellen mit großer Passion durchnehmen, um den Grund der Ausscheidung kennen zu lernen; so macht man also die Schüler nur erst recht aufmerksam. Eine Reihe von Capiteln, nicht einzelne Sätze, wäre allerdings vor der Neugierde der Schüler gesichert; mehrere Capitel durchzuarbeiten, wäre denn doch eine zu große Plage für die Schüler, wie sie heutigentags sind. Durch Ausscheidung größerer Partien aber leidet oft der Zusammenhang. Es sind also Ausgaben zu verwenden, die unter Wahrung des Zusammenhangs alles Bedenkliche vermeiden.

Ein Ausweg bliebe noch, auf den auch die Schulbehörden hingewiesen haben. So heißt es unter den Erlässen der Schulbehörde für Steiermark, Kärnten und Krain[2]): „Es kommt der pädagogischen und didaktischen Gewandtheit der Lehrer zu, die in sittlicher und confessioneller Beziehung als bedenklich vorkommenden einzelnen Stellen nicht bloß ganz unschädlich zu machen, sondern darin auch einen Anlass zu festerer Begründung des sittlichen Charakters und des religiösen Glaubens zu suchen. In einem gewissen Alter der Jugend ist es nicht sosehr die absolute Unkenntnis des Schädlichen, welche vor Schaden und Irrthum bewahrt, als vielmehr die gelegentliche überzeugende Aufklärung über Irrthum und Gefahr". Ja, wenn man es nur vermöchte, gleich der Biene aus giftigen Blumen Honig zu ziehen! Dieser Mahnung nachzukommen, erfordert ein großes pädagogisches Geschick, sonst hieße es geradezu mit dem Feuer spielen, oder sich in Gefahr begeben und andere darin umkommen lassen.

Dass die Schüler vollständige Texte gewisser Schulautoren nicht in die Hand bekommen sollen, das ist auch schon so ziemlich allgemein anerkannt. Nur bezüglich des Umfanges der Ausscheidungen herrscht oft nicht Übereinstimmung zwischen den einzelnen Herausgebern oder

---

[1]) Dass castigierte Ausgaben bequeme Wegweiser zu den anstößigen Stellen werden, wie Bonitz (Z. öst. G. 1853, 4, S. 164) befürchtet, kann ich mir gar nicht vorstellen; der Text geht in einem Zuge fort; es wird ja durch kein Kreuzchen oder Sternchen angedeutet, dass etwas übersprungen wurde. Die Schüler brauchen auch nicht zu wissen und wissen es oft wirklich gar nicht, dass gewisse Schulausgaben nicht den vollständigen Text bieten. Und wer möchte sich denn die Mühe nehmen, einen vollständigen Text mit dem Schultexte zu vergleichen, wenn ihn nicht die Zeilenangabe etwa darauf führt, dass eine Stelle ausgelassen wurde? Man braucht eben nicht nach einer vollständigen Ausgabe zu zählen, sondern zählt fortlaufend nach dem verkürzten Texte.

[2]) Vgl. Z. öst. G. 1851, 2, S. 492 unter 8.

zwischen dem Autor eines Schulbuches und dem Lehrer, der es verwendet. Weidner hat mit Fug und Recht aus der Präf. §. 4 den Satz ausgeschieden: „Laudi in Creta ducitur adulescentulis quam plurimos habuisse amatores“; desgleichen Paus. 4, 1 den Satz: quem puerum Pausanias amore venerio dilexerat“; Alcib. 2 §. 2 und 3 und Dion. 4 §. 4 und 5. Traube[1]) will aber den ganzen Paragraphen 4 der Präf. und demgemäß auch Cimon 1, 2—4 und Timol. 1, 4 ausgeschieden wissen. Bezüglich des Satzes „Nulla Lacedæmone vidua tam est nobilis, quæ non ad cenam eat mercede conducta kann ich mich einverstanden erklären, nicht so aber hinsichtlich der anderen Streichungen. Doch das ist subjectives Gefühl, es steht da eine Meinung der anderen gegenüber.

Prammer hat in seine Cäsarausgabe den Satz mit aufgenommen bell. Gall. VI, 21, 5 Intra annum vero vicesimum feminæ notitiam habuisse in turpissimis habent rebus; cuius rei nulla est occultatio u. s. w. eine Stelle, die allerdings im Wörterbuch desselben Verfassers gemildert erscheint, wo übersetzt wird: „Umgang mit einem Weibe haben, etwas vom Weibe wissen“, die aber vielleicht doch am besten ganz zu streichen wäre.

Golling behält in seiner Ovidausgabe I 11, 139—141 die Stelle bei: quem quondam dicitur Orphne Ex Acheronte suo silvis peperisse sub atris, welche Sedlmayer mit Recht auslässt; I, 12, 47 schreibt Golling mit den vollständigen Ausgaben uteri pars hæc est septima nostri, wofür Sedlmayer ganz passend prolis pars. . . nostræ bietet.

Zingerle gibt in seiner Chrestomathie aus Livius die Geschichte der Rea Silvia in einer für die unfertigen, geistig ganz unreifen Schüler der Quinta zu ausführlichen Weise. Ich glaube, mir wohl nicht den Vorwurf allzugroßer Prüderie zuzuziehen, wenn ich den Wunsch nach einer an dieser Stelle noch mehr verschnittenen Darstellungsweise ausspreche. Es handelt sich um den Schlussſatz I 3 und um die ersten zwei Sätze von 4, nicht bloß um die ersten zwei Worte von I 4, 2, die Zingerle bereits ausgelassen hat. Es ist ja in dieser Ausgabe mit vollkommener Berechtigung z. B. I 58, das die Scene zwischen Sext. Tarquinius und Lucretia schildert, entsprechend verkürzt worden. Auch I 34, 3 und I 39, 5 wurden gemildert, Stellen, die noch in der zweiten Auflage in nicht ganz unbedenklicher Weise geboten waren[2]).

Das bellum Jugurthinum unterscheidet sich wohlthätig von der coniuratio Catilinaria dadurch, dass es im großen und ganzen frei ist von geradezu obscönen Stellen. Nur kann ich mir nicht gut vorstellen, wie man über 85, 41 hinwegkommt, nicht so sehr über ament potent als über die gleich darauffolgenden Worte dediti ventri et turpissimæ parti corporis. Es geht schwer, über diese ein verhüllendes Mäntelchen zu werfen, also weg mit ihnen — sie sind ja sehr leicht entbehrlich.

---

[1]) „Versuch, Weidners Cornelius Nepos für die Schule brauchbarer zu gestalten.“ Gymn. Progr. Kaaden 1892, S. 5.

[2]) Vgl. Schmidts Anz. Z. öst. G. 1892, 43, S. 222.

Der einzigen verfänglichen Stelle in der ersten Catilinaria 10, 26, iacere humi ad obsidendum stuprum läſst sich die Spitze abbrechen, wenn man bei Gelegenheit der Vorpräparation gleich die Übersetzung gibt, „um auf Gelegenheit zu einer Unzucht zu lauern".

Sollte man aber nicht auch Schilderungen meiden, die in ästhetischer Beziehung nicht ganz befriedigen? Ich meine Stellen wie Ovid Golling I 9, 65—68 Ut iacuit resupinus humo cruor emicat alte Non aliter quam cum vitiato fistula plumbo Scinditur... oder 12, 106 und 107 ferner 113 und 114. Diese Stellen sind vielleicht doch etwas zu derb naturalistisch; durch solche Schilderungen wird die im Kinde schlummernde Grausamkeit nur geweckt oder erhöht.

Der sorgsam gewählte Inhalt soll aber auch in vollkommener Form geboten werden. Findet sich in den Texten unserer Schulautoren wenig, was hinsichtlich des Inhalts Anstoß erregen könnte, so läſst die Einkleidung oft viel zu wünschen übrig. Welches sind nun die Forderungen, die man an einen schulgerechten Text stellen kann, ja stellen muſs? Ich dürfte wohl nicht auf Widerspruch stoßen, wenn ich folgende Principien aufstelle: der Text der Schulautoren soll vor allem classisches Latein bieten, unbeschadet eines specifischen Stiles; er soll für die Schüler der Stufe, für die er bestimmt ist, keine allzugroßen Schwierigkeiten bieten; er soll unter Wahrung dieser beiden Grundsätze sich der besten handschriftlichen Überlieferung anschließen.

Der erste Classiker, den die Schüler in der Regel in die Hand bekommen, Cornelius Nepos, weist nun bekanntlich ein nichts weniger als classisches Latein auf. A. Weidner hat den dankenswerten Versuch gemacht, die Vitae in schulgemäßes Latein umzugießen. Doch wäre strengere Consequenz zu wünschen. Milt. 5, 3 schreibt Weidner: „acie instructa regione non apertissima". Erklärungen, wie sie Martens (Ausg. Gotha) und Gemß (Paderborn) bieten: „vor regione ist in zu ergänzen" sind zu verwerfen. Wissenschaftlicher drückt sich Siebelis (Leipzig) aus: „wie bei locus mit Attribut ist in weggelassen". Auch die Bemerkung Schmidts in seinem Commentar: „abl. abs. indem die Gegend nicht ganz frei ist; in einer nicht ganz freien Landschaft" kann mich nicht befriedigen. Es ist einfach in regione zu schreiben. Auf gleiche Weise sollte Han. 8, 4 quo in cornu aufgenommen werden statt quo cornu. — Them. 6, 5 bietet W. ad tuendum anstatt der für Schüler weniger leicht verständlichen Conjectur Heerwagens tuendo; was sonst überliefert wird, cum satis altitudo muri exstructa videretur, ist, wenn es überhaupt lateinisch ist, was Lupus (Berlin) bestreitet, wegen des abstracten Begriffes altitudo für Schüler zu schwierig; statt dessen ist mit Heerwagen zu schreiben cum satis alti (ad tuendum) muri exstructi viderentur oder mit Böhme cum satis in altitudinem muri exstructi viderentur, was der Überlieferung am nächsten käme. — Ebenda wird mit den Handschriften geschrieben

opus facerent neque ulli loco parcerent, dagegen Paus. 4, 6 gegen die Überlieferung ne enuntiaret neve . . proderet. In einer Schulausgabe sollte nur das genauere neve Platz finden, das Jurenka in seinem „Erstes lateinisches Lesebuch“ Wien 1891 aufgenommen hat. — Thras. 2, 6 wäre für das nicht classische nil zu schreiben nihil und für das missverständliche quæque, das jeder Schüler zunächst auf arma beziehen wird, et ea quæ, oder et eas res, quæ, wie ja der Monacensis et quæ bietet. — Zu vermeiden wäre auch gewesen die im Grunde doch poetische Form sapientum (c. Parcensis hat sapiencium) Thras. 4, 2, wenn sie auch später für das substantivierte Adjectivum die gewöhnliche wurde; der Schüler soll sapientium lesen und schreiben. — Wer Epam. 8, 3 mit W. quos ante se imperatorem nemo Bœotorum ausus erat aspicere in acie nach den besten Handschriften liest (diese bieten nämlich fuit), läſst die Schwierigkeit der Erklärung des se unbehoben. Entweder schreibe man ante se . . ausus sit, wie dies nach Halm von Nipperdey-Lupus z. B. und Martens geschieht, oder ante eum . . . ausus erat, was Gemß und Siebelis-Jancovius erwarten; letzterem gäbe ich den Vorzug. — Hann. 10, 6 ist vielleicht mit einer gewissen Absicht in qua nave veheretur gesagt; warum schreibt W. aber gegen die sonstige Überlieferung mit der editio Ultraiectina Chab. 4, 3 navem relinquere, qua (statt in qua) fuerat vectus, während an unserer Stelle wenigstens einige Handschriften (M R u) den bloßen Ablativ bieten, der dem Schüler aus der Grammatik bekannt und geläufig ist? Auf gewisse Feinheiten darf man sich auf dieser Unterrichtsstufe nicht einlassen; es ist qua nave veheretur zu emendieren; vgl. Dion. 4, 1 navem ei dedit, qua Corinthum deveheretur.

Wenn man in Gollings Ausgabe des Ovid III. 2, 52 vel quo festinas ire vel unde, vide liest für festines, so mag dies freilich ein Druckfehler sein, aber ein sehr schlimmer.

Bell. Jugurth. 40, 1 geben einige der besten Handschriften neglegisset, aber die beste P hat mit einigen anderen neglexisset, wie auch Catil. 51, 24 die Überlieferung schwankt zwischen neglegeris (P C) und neglexeris (V C). Ich würde unbedenklich letztere Form wählen, nicht bloß deshalb, weil sie ja schließlich ebensogut beglaubigt ist, sondern vor allem, weil sie die schulgerechte ist.

Ich weiß, ich werde mit solchen Ansichten einen Sturm der Entrüstung bei meinen Fachcollegen erregen, will daher versuchen, mich hier mit den Gegnern eines solchen Verfahrens auseinanderzusetzen. Scheindler[1]) nennt dies ein Verbessern des Stils eines Autors, findet darin dasselbe Verfahren, das wir bei den Schreibern unserer Handschriften interpolieren nennen. Hauler lobt an der Ausgabe Klimschas[2]), daſs sie „mit vollem Rechte jene unschwer zu beschaffenden Hausmittel verschmäht, durch welche Sallusts eigenartiger Stil auf Kosten der Überlieferung und der Wahrheit leicht als glätter

---

[1]) Anz. d. Ausg. Sall. bel. Cat. et bel. Jug. v. Prammer, Z. öst. G. 1887, 38, S. 189.

[2]) Z. ö. G. 1888, 39, S. 891.

und schulgerechter gestaltet werden könnte.“ Joh. Müller[1]) wendet sich dagegen, dass der Text eines Autors ohne zwingenden Grund vielfach geändert, dass der Schriftsteller einfach corrigiert werde. So und ähnlich drücken sich die Vertheidiger des conservativen Standpunktes in Bezug auf die Gestaltung eines Schultextes aus. Gewiss, jeder Autor hat das Anrecht, dass sein Stil gewahrt bleibe, aber auch der Schüler hat ein Anrecht, nämlich das, dass er nicht durch die Unmasse von individuellen Stileigenheiten erdrückt werde; und die Schule hat ein Anrecht, dass der Schüler am Schlusse der Gymnasiallaufbahn wenigstens einen Stil, und zwar den classischen Stil Cäsars und Ciceros halbwegs sicher beherrsche. Das ist aber nicht zu erreichen, wenn dem Schüler in raschem Wechsel Autoren in die Hand gegeben werden, die so mannigfach und so willkürlich von der classischen Latinität abweichen; dem Schüler wird sein Anrecht nicht, wenn er Semester für Semester im Fluge stets Neues und Neuartiges durchpeitschen muss. Und darüber kann kein Zweifel herrschen, wessen Anrecht eher befriedigt werden soll. Ich habe mich deshalb oben schon dafür ausgesprochen, dass Sallust (und Livius) gar nicht als Schullectüre in Verwendung kommen sollten; insolange aber keine Änderung in dieser Richtung eintritt, sollte meines Erachtens dafür Sorge getragen werden, dass der Schüler nicht durch singuläre Formen, durch singuläre Wendungen irritiert werde. Es ist eine bekannte Thatsache, die täglich durch die Erfahrung ihre Bestätigung findet, dass Fehler von den Schülern viel leichter behalten werden als das Richtige. Hat ein Schüler einen mit vieler Noth richtig construierten Satz zu wiederholen, so kann man hundert gegen eins wetten, dass er einen von seinem Vorgänger gemachten significanten Fehler wieder aufnehmen wird, den auch ein zweiter zur Wiederholung aufgerufene Schüler nochmals vorbringen wird. Es dürfen daher keine Formen oder Constructionen zugelassen werden, gegen deren Anwendung dann nur mit umso größerer Mühe angekämpft werden muss. Es darf ja deshalb auch den Schülern niemals gesagt werden, es ist nicht zu sagen so oder so, sondern so. Man kann nämlich nicht behaupten, durch positive und negative Fassung einer Regel werde dieselbe sicherer eingeprägt; klarer wird sie, aber es tritt gerade im Gegensatz zu einem festeren Behalten ein Durcheinanderwerfen beider Theile ein[2]). Der Schüler soll das nicht hören, das nicht lesen, was er selbst nicht in Anwendung bringen darf. Wer weiß, wie schwere Mühe es kostet, dass die Schüler sich Perfecta und Supina merken; wer weiß, wie die Schüler, um ihre Fehler zu be-

---

[1]) Z. öst. G. 1888, 39, S. 717 Besprech. d. Tacitusausgabe v. Prammer.

[2]) Auch Schulgrammatiken bieten noch immer in dieser Fassung manche Regeln: Schmidt, Lat. Schulgrammatik, 7. Aufl. 1889 S. 104 § 210: sua (eius) causa (nicht gratia); S. 110 § 220 plurimo (nicht maximo); S. 111 § 222 hoc me pænitet (nicht huius) und anderes. Ebenso würde ich eine positive Fassung mit einer verstärkenden Partikel oder in stärkerem Druck vorziehen S. 99 § 197 excello ceteris, nie Dat. eines Singul. Scheindler Lat. Schulgramm. 1. Aufl. 1889, § 150 inter se einander (nicht: sich einander) (2. Aufl. „undeutsch: s. e.); § 196 a 1. Aufl. „zu meiden ist . .“, 2. Aufl. „meide . .“; § 211, 2, b wird fünfmal aufmerksam gemacht: „aber nicht . .“, was in der 2. Aufl.

schönigen, auf die abstrusesten Beispiele sich berufen, wird die Gefahr ermessen, die darin liegt, wenn man ihnen einen Text vorlegt, in denen sie das als richtig finden, was ihnen oft und oft als Fehler angerechnet wurde. Und sagt man, es sei eben individuelle Eigenthümlichkeit eines bestimmten Autors, so werden sie es für ungerecht halten, dass man nicht auch ihnen solche individuelle Freiheit gestattet[1]).

Noch etwas hätte ich zur Vertheidigung meines Standpunktes vorzubringen. Liegt denn wirklich soviel daran, wenn an einigen 20 oder 30 Stellen Wendungen, wenn sie auch dem betreffenden Schriftsteller so recht eigen, für diesen also so ganz charakteristisch sind, „verbessert" werden, (wie man sagt, „verbösert", wie man meint,) damit der Schüler die Stellen glatter und leichter lesen könne? Verwischt man damit gleich die ganze Eigenart? Wenn gar zu affectierte und manirierte Stellen ins gewöhnliche Latein herabgestimmt werden, begeht man damit ein so unverzeihliches Attentat auf die stilistische Herrlichkeit eines Autors? Vergleichen wir kurz einige Sallustausgaben miteinander nur hinsichtlich von Äußerlichkeiten. Scheindler bietet in der Coni. Catilin. Formen wie: novom, æquom, benificiis, malivolentia, tumulti, von denen Jacobs keine einzige in seinem Texte hat, Jordan nur malivolentia. Assimilation consonantisch auslautender Präpositionen mit consonantisch anlautenden Stämmen wird bei Scheindler durchweg vermieden; z. B. conrupta, subpliciis, adcedebat, conlega, conmiserat, obficere, während Jacobs die Assimilation eintreten lässt, Jordan aber schwankt: conrupta, aber suppliciis; commiserat neben conmoratus. Man sieht also, es haben Jacobs und Jordan Formen nicht als Sallustianisch angenommen und aufgenommen, ohne dass ihnen der Vorwurf von Verbesserern (Verböserern) des Textes gemacht worden wäre.

Dazu kommt: die Schulgrammatiken erscheinen nun mit sehr verkürztem Inhalt, mit Ausscheidung alles Überflüssigen und jeder Unregelmäßigkeit, ein Vorgang, der nur zu billigen ist. Wie lässt es sich aber damit vereinigen, dass Autoren gelesen werden, welche die Regeln der Schulgrammatik einfach auf den Kopf stellen? Nur muthig vorwärts auf der eingeschlagenen richtigen Bahn — aber mit Consequenz, selbst wenn Lieblinge zum Opfer fallen sollten.

Bell. Jug. 54, 1 nimmt Klimscha die Lesart von P C auf, hortatur ad cetera, quæ levia sunt, parem animum gerant, ein Indi-

---

verbessert wurde; Vorbem. S. 170, c „nur durch Adverbien, nie durch Adjectiva." Wie die 19. Aufl. der Curtius-Hartel'schen Griech. Schulgr. der 17. gegenüber eine Verbesserung der Fassung § 209, 2 b Anm. bereits aufweist, so ist eine solche noch nachzutragen § 187 Anm. 1 ὅςτις (nicht ὅς); § 203, 2 Anm. 1 „μὴ λέξῃς nicht μὴ λέγῃς oder μὴ λέξον" und § 221 d „nur durch Adverbien, nie durch Adjectiva."

[1]) Fügner, Berl. philol. Wochenschrift 1893, 13, S. 18 bei Besprechung der 3. Auflage von Zingerles Livius: „Im allgemeinen ist bei uns der Unterschied zwischen Schüler- und Philologenausgaben immer noch zu gering." Und manche Herausgeber wollen gar keinen Unterschied zwischen diesen machen!

cativ, der nach Fabri auffallender ist als der 38, 9 vorkommende, „da hier eine individuelle Ansicht des Sprechenden angeführt wird.“ Was liest nun Klimscha 38, 9? Trotzdem wieder P C den Indicativ bieten, wird mit z der Conjunctiv geschrieben: tametsi . . . teneret, tamen se . . . missurum. Warum also an auffallender Stelle den Indicativ beibehalten, an einer minder auffallenden den regelrechten Conjunctiv einsetzen? Es ist an unserer Stelle aufzunehmen quæ levia sint, wie schon ante Cortium gelesen wurde. Wir finden z. B. auch 68, 2 gegen P C postero die; es ist also hier allerdings auf handschriftlicher Grundlage der Schulgrammatik eine Concession gemacht worden; aber ebenso wäre aus Rücksicht auf die Schüler 61, 1 urbibus, quæ ad se defecerant, 66, 1 civitatis, quæ ab se defecerant, das Demonstrativpronomen einzusetzen, 103, 2 hingegen zu schreiben reputando, quæ sibi . . . evenissent auch ohne handschriftliche Ermächtigung.

Aber nicht bloß unanfechtbares Latein soll der Schüler in seiner Ausgabe finden, sondern auch ein Latein, das er selbst mit den Mitteln, die einem ehrlichen Schüler zugebote stehen, beherrschen kann. Werden ihm aber Stellen vorgelegt, die er trotz alles Grübelns nicht selbst lösen und lesen kann, Sätze, Constructionen, die an das Fassungsvermögen des Schülers zu hohe Anforderungen stellen, so wird er, wenn er ehrlich bleiben will, es bald aufgeben, sich vergeblich zu plagen, oder er wird zu unlauteren Mitteln greifen. Wie soll aber der Lehrer dann verhüten, dass der Schüler Lust und Liebe verliere, oder dass er zu gedruckten Übersetzungen Zuflucht nehme? Soll er auch späterhin, nachdem er längere Zeit hindurch die Schüler zu einer gewissenhaften Präparation für jeden einzelnen Autor angeleitet hat, Fingerzeige zur Lösung von Schwierigkeiten einer zu präparierenden Stelle geben? Freilich muss er dies[1]) — vorausgesetzt natürlich, dass er selbst eine Lösung findet. Aber oft kommen Wendungen vor, die so verwickelt sind, dass sich nicht annehmen lässt, es glaubten die Erklärer selbst an die von ihnen gegebene Erklärung. Solche Stellen wird man einfach, wenn es geht, durch Emendation lesbar machen oder sie ganz streichen. Wie verhalten sich nun unsere Ausgaben diesbezüglich?

Alcib. 1, 1 lesen wir: In hoc, natura quid efficere posset, videtur experta. Wenn diese Setzung des Kommas nicht auf einem Druckfehler beruht, so wird die Stelle statt erleichtert nur erschwert; da wäre ja die Überlieferung der beiden besten Handschriften In hoc quid natura . . vorzuziehen. Es ist natürlich hinter natura zu interpungieren. — Wozu wird ebendort 3, 3 statt des überlieferten quæ non ad privatam sed publicam rem pertineret geboten neque iam ad libidinem privatam sed ad publicam rem pertinere? Ist damit etwas gewonnen? Ich glaube nicht, umso weniger, als das Schulwörterbuch zu Nepos von W. zu libido keine andere Bedeutung angibt

---

[1]) Vgl. Lindner S. 12—18 d. oben erwähnt. Progr.

als „Wollust". — Auch ib. 3, 4 sehe ich keinen Anlass zu einer Änderung. Die Überlieferung potentior et maior quam privatus ist klar und einfach. Die Lesart W.s: p. e. m. quam qui privatus esset erschwert dem Schüler das Verständnis, ist daher abzuweisen ebenso wie die Jurenkas, quam ut privatus esse posset. — Ganz verunglückt ist Alc. 7, 2 durch die Änderung des Nam corruptum a rege capere Cymen noluisse arguebant in ein victum se voluisse arguebant; warum wird so geschrieben für vinci se voluisse, warum ein neuer Subjectsaccusativ se eingeführt, wo man eum vermisst? Es wäre also zu schreiben: Nam corruptum a rege vinci eum voluisse arguebant, wenn man nicht lieber diesen ganzen Satz als den geschichtlichen Thatsachen widersprechend mit Jurenka ausscheiden will. Auch Traube[1]) ist letzterer Ansicht. — Alc. 10, 3 ist die Lesart der besseren Handschriften Non tulit hunc (die schlechteren haben hoc) satrapes unklar; entschieden unklarer aber, was W. an dessen Stelle setzte: Noluit hoc satrapes, was der Schüler zunächst auf das unmittelbar vorausgehende nisi Alcibiadem tradidisset beziehen wird, bis ihn das folgende et violare fidem maluit eines andern belehrt und ihm zeigt, dass gemeint sei amicitiam renuntiari, genommen aus dem Hauptsatze zu nisi. Klar wird vielleicht die Stelle, wenn man schreibt noluit hoc fieri oder mit Jurenka: id ne fieret, satrapes. — Erwünscht wäre vielleicht auch größere Concinnität der Construction in Milt. 5, 5 tanto plus virtute valuerunt Athenienses, ut decemplicem numerum hostium profligarint adeoque eos perterruerunt, ut .... Schwer kam es nämlich meinen Schülern an, zur richtigen Übersetzung sich zu bequemen, da sie, gewissermaßen einem Gesetze geistiger Trägheit folgend, die begonnene Construction weiter fortführten und übersetzten: „und sie so sehr erschreckten". Es ist auch das Abbrechen der Construction zu hart oder die Interpunction nicht stark genug; einfacher und ohne den missliebigen Sprung in der Gedankenentwicklung schreibt man mit den meisten Handschriften und vielen Herausgebern adeoque (eos nach Halm eingeschaltet) perterruerint ut .. — Unschön erscheint mir Stellung und Wiederholung von est in Milt. 6, 4, wo überliefert ist posteaquam maius imperium est nactus et largitione magistratuum corruptus est; ließe sich denn nicht einfach schreiben imperium nactus et... corruptus est? — Them. 2, 1 wollte den Schülern der temporale Ablativ non solum præsenti bello, sed etiam reliquo tempore ferociorem reddidit civitatem nicht recht einleuchten; sie übersetzten unwillkürlich: „für den ..", wie ja auch Fleckeisen und mit diesem Nipperdey-Lupus bieten reliquo tempori; ich möchte daher dieser Schreibung den Vorzug geben. — Ibid. 7, 3 würde sich, wie schon Prammer[2]) räth, nach der Wiener Handschrift 3155 das einfache ne prius empfehlen statt ut ne prius. — Ibid. 9. 3 schlägt Traube[3]) vor, ipse hinter atque einzuschalten: ut pons dissolveretur atque ipse ab hostibus circumiretur; ich kann

---

[1]) A. a. O. S. 12.
[2]) Z. öst. G. 1890, 41, S. 387.
[3]) S. 9.

diese Emendation nur billigen; es wäre das Verständnis sehr erschwert dadurch, daſs das neue Subject dem vorausgehenden andern gegenüber nicht ausdrücklich hervorgehoben wäre. — Arist. 1, 2 schreibt W. mit mehreren Handschriften ut unus post hominum memoriam, quod quidem nos audierimus, cognomine Justus sit appellatus, welches quod freilich einfacher hinsichtlich der Construction ist als das von den meisten neueren Herausgebern gebotene quem. Man darf aber Einfachheit der Construction nicht um den Preis der Richtigkeit erkaufen, und in der That behauptet quod etwas Falsches. Es soll nämlich nicht die Thatsache, das appellatum esse, sondern nur die Zahl der Personen, von denen diese Thatsache gilt, nach dem Wissenskreise des Nepos beschränkt werden. — Ibid. 2, 2 heiſst es: Neque aliud est ullum Aristidis in re militari illustre factum quam huius imperii memoria; dieses memoria wird nun erklärt als quæ de hoc imperio memoriæ prodita sunt „die Kunde von diesem Oberbefehl". Neben illustre factum nimmt sich memoria doch drollig aus; Kunde ist ja keine Kriegsthat! Kann man der unsinnigen Überlieferung nicht anders aufhelfen, so streiche man quam . . memoria nach dem Vorschlage Traubes. Dähne glaubt, die Stelle retten zu können, indem er factum tilgt; doch müſste in diesem Falle, wie Nipperdey[1]) bemerkt, aliud oder aliud quicquam gelesen werden. — Thras. 1, 4 wird die gewöhnliche Satzbildung, die auch der Überlieferung entspricht, seque plus valuisse potest prædicare in die seltenere und für den Tertianer zu vermeidende Construction mit Auslassung des Subjectsaccusatives verwandelt, indem geschrieben wird: sæpeque hæc plus valuisse . . . . Wozu dann das Subject des vorausgehenden Satzes fortuna durch hæc im Folgenden wieder aufgenommen wird, ist mir nicht ersichtlich; es soll Lückenbüſser sein für die fragliche Lesart his oder für Lambins Conjectur hic; ob man nun dies oder jenes liest, immer ist es besser als hæc, am besten vielleicht aber zu schreiben seque plus valuisse oder sæpeque plus se valuisse . . . — Ibid. 4, 1 muſs wohl der Fügung magnaque fuit gloria aufgeholfen werden, da mancher Schüler auf die Vermuthung kommen könnte, es sei dies ein Nominativ; doch ist auch dieser Qualitätsablativ — er bezieht sich auf corona facta duabus virgulis oleaginis — etwas sonderbar. Schreibt man aber mit der Ultrajectina magnæque fuit gloriæ oder, wenn man ein Übriges thun will, magnæque ei fuit gloriæ, so ist jede Zweideutigkeit und jede Auffälligkeit behoben. — Hann. 10, 4 Imperavit quam plurimas serpentes colligi easque in vasa conici möchte ich mit Traube[2]) vermieden wissen, indem man entweder iussit schreibt oder den Conjunctiv mit ut setzt.

Wenn Prammer in seinem Schulwörterbuch zu Cäsars bell. Gall. unter ferre schreibt: „impune iniurias (b. G. I. 14, 4) für Unbilden ungestraft davonkommen, indem ferre für inferre steht", in den Text aber tulisse setzt, so kann ich einem solchen Verfahren nicht beistimmen; es ist ganz unbedenklich intulisse aufzunehmen, wie dies z. B.

---

[1]) Spicileg. critic. II; (Opuscul. p. 127.)

[2]) S. 29.

Dinter bereits gethan hat. — B. Gall. I 40, 10 wird gelesen: Qui suum timorem in rei frumentariæ simulationem angustiasque itinerum conferrent, facere arroganter... Rei frum. simulatio, das einfach „simulierte Verpflegung" heißt, soll die Bedeutung haben „die vorgeschützte Sorge um die Beschaffung des Getreides;" es wird da in die Worte etwas hineingelegt, was man in denselben zu suchen hat, aber nicht findet. Außerdem suchten die Soldaten nach I 39, 6 ihre Furcht noch hinter der Schwierigkeit der Wege zu verbergen; man verlangte also eine Gleichordnung der Begriffe res frum. und angustiasque. Ich würde daher in einer Schulausgabe mit Kraffert schreiben in rei frumentariæ advectionem oder mit Ciacconius: qui sui timoris simulationem in rem frumentariam angustiasque it. c. Der Überlieferung am nächsten käme freilich die Lesart zweier Pariser Handschriften, die simulatione bieten, so dass nur der überlieferte Genitiv zu emendieren wäre in rem frum. Damit wäre dem Sinne vollkommen entsprochen und der Überlieferung möglichst wenig Zwang angethan; doch ist für eine Schülerausgabe die Construction etwas zu hart wegen der einigermaßen auffälligen Stellung des modalen Ablativs. — Von allen Handschriften wird b. Gall. IV 23, 5 überliefert... monuitque, ut rei militaris ratio, maxime ut maritimæ res postularent, ut quæ celerem atque instabilem motum haberent, ad nutum et ad tempus omnes res ab iis administrarentur. Es ist zuzugeben, dass diese Periode echt Cäsarianisch ist hinsichtlich der Nachlässigkeit des Stils, die sich darin zeigt, dass das comparative ut mit causalem Sinne wiederholt wird, während der Befehlssatz ohne einleitendes ut nachhinkt; aber der Schüler wird mit derselben nicht fertig werden. Menge hat daher, was ich nur zu billigen vermag, auf die nachdrücklichere Hervorhebung des causalen Sinnes des Relativsatzes verzichtet, dafür dem Heischesatz zu dem vermissten und ersehnten ut verholfen und so nicht bloß die Stelle lesbarer gemacht, sondern auch die bei Cäsar singuläre Wendung eines bloßen Conjunctivs nach monere getilgt.

Golling liest I 17, 111: Cura deum di sint. Man plagt sich vergebens um eine Erklärung; es ist Cura pii dis sunt zu lesen, wenn man nicht mit Sedlmayer diesen Schluss ganz weglassen will. — 18, 64—71 ist für die Erzählung ganz überflüssig und für die Erklärer eine crux. — Durch die Schreibung Tarenti II 3, 5 wird der Schüler irre geführt, wo doch so einfach wäre zu schreiben Terenti. — III 2, 102 versteht der Schüler ut entschieden nicht so leicht wie et, das Sedlmayer bietet. — Ebendort, zwei Zeilen früher, gefiele mir die Lesart im Sedlmayer'schen Texte tamen non voluisse mit Rücksicht auf das voluisse in V. 99 weitaus besser; es ist um vieles poetischer als das periisse Gollings.

In Zingerles Livius XXI 19, 1 sähe ich lieber Sagunto exciso statt der Singularität excisa.

Klimscha schreibt in seiner Ausgabe von Sallusts bell. Jugurth. 5, 4 cuius in Africa magnum atque late imperium valuit. Mit der landläufigen Erklärung der Commentare, es sei aus valuit ein fuit zu

entnehmen, kann ich mich durchaus nicht befreunden; sie ist zusehr gezwungen. Scheindler[1]) meint, es sei magnum valere gesagt, wie sonst multum, maiora, paulum, plus valere verbunden sei. Gegen eine solche Auffassung hebt aber schon Fabri richtig hervor, dass gar nicht abzusehen sei, warum der Schriftsteller hier das in diesem Sinne bei valere ganz ungebräuchliche magnum gebraucht haben sollte; es sei sehr wahrscheinlich, dass Sallust auch hier magnum als Adjectiv gesetzt habe. Man sieht, es streiten auch gewiegte Philologen über die Erklärung dieser Stelle; der Schüler wird sie aus Eigenem entschieden nicht treffen, und warum soll ihm in der Vorpräparation vielleicht etwas gesagt werden, was sich nicht erweisen läst, dass magnum Adverbium sei? Die Stelle wird glatt lesbar, wenn man entsprechend dem jedenfalls in ihr zu suchenden Sinn, Syphax sei sehr mächtig gewesen, und seine Macht habe sich weithin erstreckt, schreibt, magnum fuit atque late valuit. — 10, 3 bleibt dem Schüler per regni fidem unverständlich; es wäre mit Krämer per regiam fidem herzustellen. — Eine viel umstrittene Stelle ist 47, 2. Klimscha liest nach zwei Handschriften Huc consul simul temptandi gratia et si paterent opportunitates loci præsidium imposuit, während die meisten codd. haben et, si paterentur op. l. Ersteres gibt wohl nicht den verlangten, letzteres überhaupt keinen passenden Sinn. Meines Erachtens gibt die Übersetzung von Dietsch den Sinn richtig wieder: „In diese Stadt legte der Consul ebensowohl, um zu versuchen, ob man es sich gefallen lassen werde, wie wegen der günstigen Lage des Platzes eine Besatzung," dem auch Jacobs-Wirz' Ausgabe gerecht wird, indem sie bietet: temptandi gratia, si paterentur, et opportunitatis loci pr. imp. Dabei ist nur misslich, dass der Schüler zu opportunitatis sich aus dem Vorhergehenden das gratia nur schwer supplieren wird. Ich möchte daher nach den interpolierten Handschriften aufnehmen ob opportunitates. Die ganze Stelle hieße also simul temptandi gratia, si paterentur, et ob opportunitates l. — 48, 3 haben P C humi arido atque harenoso, was Klimscha in den Text aufnimmt. Die Erklärer fassen humi als Genitiv, abhängig vom substantivierten Neutrum arido; nur Schmalz fand es bedenklich, humi, das sonst gewöhnlich nur als Locativ vorkommt, hier als Genitiv zu erklären; er schreibt: „Nach dem Vorgange der Alten, welche primo luci, nicht prima luce sagten, ist hier humi arido von Sallust geschrieben; übrigens findet man die Verbindung des Locativs mit Attrib. selten." Nur wäre nicht hinzuzufügen gewesen, humus sei bei Sallust mascul. und femin., da 53, 1 alle Handschriften, 101, 11 alle mit Ausnahme von P das Femininum zeigen. Die Ausdrucksweise humi arido ist jedenfalls gekünstelt; viele Handschriften überliefern aber die einfache Lesart humo arida atque harenosa, welche ich befürworten möchte. — 49, 4 zeigen die Handschriften in voller Übereinstimmung cum interim Metellus, ignarus hostium, monte degrediens cum exercitu conspicitur, Kl. nimmt aber mit vielen, ja den meisten Herausgebern die nur von den Grammatikern Donat und Priscian citierte Form conspicatur auf. Dies conspi-

[1]) Anz. d. Prammer'schen Ausg. Z. öst. G. 1887, 38 S. 189.

catur aber wird von einigen Commentatoren als Activum aufgefasst (Jacobs-Wirz), wobei sich das Fehlen des Objects erklärte aus der im Folgenden geschilderten Sachlage; von andern jedoch, denen das Weglassen des Objects zu hart ist, als Passivum (Fabri, Schmalz). Also wegen eines verschieden ausgelegten Citates von Grammatikern wird die allgemeine Lesart der Handschriften geopfert, die nichts an Deutlichkeit zu wünschen übrig lässt. Es mag ja für Gelehrtenausgaben das conspicatur ein Leckerbissen sein, aber in eine Schulausgabe gehört es nicht. — 53, 7 strepitu velut hostes adventare gibt allerdings einen vollkommen richtigen Sinn: „sie kamen unter Lärm wie Feinde," nur fragt es sich, ob die Schüler diese Construction ohne weiters, ohne fremde Beihilfe erfassen würden. Abgesehen davon aber scheint der Zusammenhang nicht so sehr das selbständige Hervortreten des adventare zu verlangen, nicht eine Coordination von adventare und facere; es ist wohl, wie man es auf den ersten Blick thäte, velut mit adventare zu verbinden, respective, weil diese Construction allem Sprachgebrauch widerstreitet, mit Dietsch, dem Jacobs, Prammer und andere folgten, zu schreiben strepitu, velut hostes adventarent. — Die Begründung, die Fabri für die Lesart 84, 2 gibt, plerosque militiæ, paucos fama cognitos accire, nämlich: „Den Genitiv militiæ, der gewöhnlich in diesem Sinne nur vorkommt, wo zugleich domi als Oppositum genannt wird, hat Kortte aus vielen, zum Theil vorzüglichen Handschriften mit Recht als die schwerere und Sallusts Sprachgebrauch nicht fremde Lesart aufgenommen;" diese Begründung ist ein Verdammungsurtheil von meinem Standpunkt aus; dieser Genitiv als die schwierigere Construction, daher dem Schüler nicht ohne weiters einleuchtende, hat zu fallen gegenüber der leichteren der anderen Codices militia, was wie der Gegensatz fama durchaus nicht auf Marius bezogen werden muss, wie Fabri meint. Ich gebe Prammer recht, wenn er militia in seine für Schüler bestimmte Ausgabe aufnimmt.

In orat. in Catil. I 5, 10 hält sich Nohl an die zwei besten Handschriften, indem er schreibt magno me metu liberabis, modo inter me atque te murus intersit; aber es kann hier der Zeitbegriff sobald nicht gut entbehrt werden; es nahmen daher die meisten Herausgeber die Lesart der anderen Codices auf: dum modo.

In der Germania des Tacitus, herausgegeben von J. Müller, lesen wir c 21 s. f. victus inter honestiores comites. Ich verstand diese Stelle nicht, als ich sie mit meinen Schülern las, meine Schüler verstanden sie noch weniger, und trotz allen redlichen Bemühens ist es mir bis jetzt noch nicht gelungen, in das Verständnis dieses Satzes einzudringen. Derselbe lautet nach den Handschriften victus inter hospites comis, welche matte und nichtssagende Bemerkung nur störend wirkt am Schluss der Schilderung der Gastfreundschaft. Will man diese Worte überhaupt halten und nicht mit mehreren Herausgebern ganz streichen, so ist wohl die Conjectur Lachmanns, die Schweizer-Sidler mit geringer Änderung aufnimmt, die ansprechendste: vinculum inter hospites comitas.

Wird man sich also an manchen Stellen über die Lesart der besseren Handschriften hinwegsetzen müssen, wenn sie zu große Schwierigkeiten bieten, und sich an die schlechteren halten, wenn deren Wortlaut leichter lesbar ist, ja, wird man ohne viele Bedenken manchmal zu Streichungen seine Zuflucht nehmen müssen, so ist es anderseits ganz ungerechtfertigt, die handschriftliche Überlieferung aufzugeben, wo keine Schwierigkeit vorliegt.

Über die vielen überflüssigen Änderungen, die Weidner im Nepostexte vornimmt — das Verzeichnis der von Halms Text abweichenden Lesarten nahm volle 14 Seiten (91—104) der ersten Auflage in Anspruch — vergl. man Gemß[1]) im Literaturbericht über Nepos und Traube. Auch E. Hauler findet[2]) neben einer Anzahl von ganz berechtigten Änderungen viele, deren Nothwendigkeit und Wert nicht klar sei. Ich will nur einige Stellen erwähnen: Milt. 3, 5 schreibt W. itaque adeo se abhorrere a ceterorum consilio, ut nihil videatur ipsis utilius quam . . . Man würde doch wohl eher die Fortführung der gleichen Person erwarten, die Anschauung des Histiäus, wie sie in der handschriftlichen Textesgestaltung zum Ausdruck kommt ut nihil putet ipsis utilius. — Warum Milt. 7, 5 cum Parum expugnare potuerit geschrieben wurde statt posset, das ja W. selbst Phoc. 1, 2 cum divitissimus esse posset und Attic. 12, 2 cum augere possessiones posset beibehält, vermag ich nicht einzusehen; erleichtert wird dadurch den Schülern gar nichts, und es ist sehr fraglich, ob potuerit überhaupt am Platze ist. — Milt. 8, 1 Namque Athenienses . . . omnium civium suorum potentiam extimescebant ist verständlich und gibt einen guten Sinn, daher jedwede Änderung — W. liest nimiam civium clarissimorum p. e. — unnöthig. — Them. 1, 3 totum se dedidit rei publicæ steht in den besten und meisten Handschriften und Ausgaben; das Verbum dedere ist auch in dieser Verbindung so ziemlich allgemein in Gebrauch, trotzdem will W. dedit. — Them. 4, 5 und so ziemlich an allen andern Stellen wurde der Conjunctiv Perfecti im Consecutivsatze in einen Conj. Imperfecti umgewandelt. Ich muss sagen, dass damit nichts gewonnen wird. Gleich energisch säubert W. den Text von jedem nicht ganz schulgerechten hic. — In Them. 6, 1 triplex Piræi portus constitutus est eisque mœnibus circumdatus, ut . . ., wie nach der Conjectur Scheffers gelesen wird, lernt der Schüler ungerechtfertigter Weise die prägnante Bedeutung von is kennen, die gewiss die seltenere ist. Dem lässt sich ausweichen, wenn man mit allen Handschriften isque schreibt, das sich auch sonst empfiehlt. — Ibid. 8, 4 genügt vollkommen die Überlieferung quam (fidem) præstitit, während W. den Zusatz maxima ille cum religione wünscht; — Arist. 2, 1 hingegen wird der Nebensatz quæ facta est hinter pugnæ navali apud Salamina gestrichen, wohl nur zum Schaden des ganzen Satzes. — Desgleichen ist die Überlieferung vorzuziehen Paus. 1, 1 est obrutus vor der W.'schen Textgestaltung obruebatur; 2, 5 quæ pollicetur einem polliceretur gegen-

[1]) Z. f. G. W. 1892.
[2]) Bespr. d. Ausg. Z. öst. G. 1888, 39, S. 320 ff.

über; 4, 2 quæ ad ea pertinebant neben pertinerent; 5, 5 procul neben haud procul; ferner hätte ich Alc. 1, 1 excellentius vel in vitiis vel in virtutibus nicht geändert in vitiis und virtutibus; oder 3, 2 Itaque ille postea Mercurius Andocidis vocitatus est in atque postea M. A. v. est. Andere Beispiele für Änderungen, zu denen kein zwingender Grund vorlag, bieten die Stellen: Alc. 5, 5; 6, 3; 10, 1; 11, 3; Thras. 1, 1; 1, 3; 1, 4; Epam. 1, 4; 2, 5; 3, 6; Pelop. 2, 1; 2, 2; Ages. 2, 3; 3, 3; 3, 4; 5, 4. Auf einen missglückten Emendationsversuch möchte ich noch aufmerksam machen; er betrifft Epam. 10, 1. In quo cum reprehenderetur a Pelopida, qui filium habebat infamem, maleque eum in eo patriæ consulere diceret, quod liberos non relinqueret, Vide, inquit... lautet die Überlieferung nach der Umstellung der Worte quod liberos non relinqueret, die Puteanus vorgeschlagen und Cobet wieder aufgenommen hat. Der Schüler wird sich die Periode schwer zurecht legen können, weil beim Wechsel des Genus Verbi im zweiten von cum abhängigen Nebensatze das Subject nicht zum Ausdruck kommt. Dem glaubt W. abzuhelfen, indem er schreibt, maleque in eo patriæ consulere videretur, Vide... Gleichheit des Subjects ist damit allerdings hergestellt, aber freilich auf Kosten des logischen Verhältnisses beider Sätze, die nun beigeordnet erscheinen, während consulere videretur dem reprehenderetur untergeordnet sein sollte. Auch ist die Auslassung des Causalsatzes quod liberos non relinqueret, der den Kern des Vorwurfs enthält, entschieden nicht berechtigt. Es wird nichts übrig bleiben als entweder zu schreiben et cum ille male eum... consulere diceret oder einfacher und nicht so schleppend in der Construction mit Traube[1]: Quem cum Pelopidas reprehenderet, qui f. h. i. maleque eum in eo consulere diceret, quod liberos n. r. V. i...

Eine Stelle will ich hier erwähnen, obwohl sie streng genommen nicht hieher gehört. Bei Golling, Ovid III 2, 38 und 39 kann mich die Interpunction nicht befriedigen. Nimmt man darauf Rücksicht, dass in einem Distichon gerne ein Gedanke abgeschlossen wird, und dass der Wechsel des Subjects oder vielmehr eine Wiederaufnahme desselben mit einer neuen Wendung in den beiden Nebensätzen, die auf gleicher Stufe stehen sollen, doch etwas hart ist, so wird man die Interpunction beibehalten, die eine Abrundung, aber auch eine logischere Abfolge der Gedanken herstellt. Man wird also lesen: Cælestique viro, quis me deceperit error, Dicite, pro culpa ne scelus esse putet; (oder mit Sedlmayer einen Punkt hinter putet machen,) Ut, quod vos scitis, pœnæ quoque sentiat auctor, Placato possum non miser esse deo, nicht aber das Semikolon hinter auctor setzen.

Klimscha theilt im Gegensatze zu den meisten Herausgebern 66, 3 also ab: inermos—quippe in tali die—ac sine imperio adgrediuntur. Es mag wohl echt Sallustianisch sein dieser Wechsel der Construction, wenn inermos und sine imperio auf gleicher Stufe stehen, der präpositionale Ablativ also attributiv genommen wird; aber, abgesehen von

[1]) A. a. O. S. 22.

der Schwierigkeit, die damit für das Verständnis geschaffen wird, wird auch dem Sinn nicht damit entsprochen; es ist jedenfalls richtiger, sine imperio als Begründung für inermos neben dem in tali die zu fassen denn als gleichgeordnetes Attribut.

Soviel über das Meritorische des Textes.

Was die formale Seite desselben betrifft, so wäre es sehr wünschenswert, dass, da man in Brambachs „Hilfsbüchlein für lateinische Rechtschreibung" ein im allgemeinen ganz brauchbares Regelbuch für lateinische Orthographie hat, dieses auch allgemein zugrunde gelegt werde; es ließe sich so im Lateinischen eine einheitliche Schreibung herstellen, wie sie für das Deutsche schon halbwegs gewonnen wurde. Gleichem Wunsche leiht Lindner[1]) Ausdruck. „Für alle in dieser Weise entstehenden Bücher" — Lindner bespricht nämlich, wie Grammatiken, Übungsbücher, Wörterbücher beschaffen sein, oder richtiger gesagt, geschaffen werden sollen, „wäre auch noch die Forderung zu erheben, dass in denselben durchweg eine einheitliche und dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft entsprechende lateinische Orthographie und dieselbe Terminologie angewendet werde. Namentlich in der ersteren Beziehung weisen die verschiedenen an unseren Gymnasien verwendeten Lehrtexte ein wahres Chaos auf, dessen Folgen weder Lehrer noch Schüler besonders angenehm berühren können."

Weidner schreibt z. B. exilium, exul, exulo, (ausgenommen III 1, 2); respublica als ein Wort. Auch die Liviusausgabe weist exilium, exulatum auf. Während in der zweiten Auflage die Seite 4 gleich drei Abtheilungsfehler verunzierten: cog—nomen, reg—num, Zeile 3, 5 und 12 von unten, herrscht in der neuesten Auflage nach vorgenommenen Stichproben große Sorgfalt in dieser Beziehung. Um auf die Frage kurz einzugehen, ob consonantisch auslautende Präpositionen mit consonantischem Anlaut in Zusammensetzungen assimiliert werden sollen oder nicht, so mag diese etwas nebensächlich erscheinen; ich zöge in Schulausgaben die den Schülern geläufigeren assimilierten Formen vor, ohne Rücksicht darauf, ob sie handschriftlich beglaubigt sind oder nicht. Hat sich aber ein Herausgeber für irgend welchen Gebrauch entschieden, so sollte er denselben consequent einhalten. Wir lesen aber z. B. im Livius I 2, 5 inplesset. II 23, 8 aber implorant; I 8, 3 apparitores, aber I 8, 4 adpetendo; XXII 28, 13 inpavida und gleich darauf impar und ähnliches[2]). Auch der Prammer'sche Text der Annalen des Tacitus ist nicht frei von Inconsequenzen.

---

[1]) Landskroner Progr. 1887. S. 25.

[2]) Vgl. Bitschofsky Z. öst. G. 1888, 39, S. 594 Anz. d. 2. Aufl.

Der Druck sollte frei von Druckfehlern sein, besonders von solchen, die den Schüler irreführen können. Denjenigen, der imstande ist, bei dieser meiner Forderung an ein gutes Schulbuch mitleidig lächelnd die Achseln zu zucken, verweise ich auf das, was Huemer sagt[1]: „Es muss bei einem Schulbuche in dieser Beziehung das Höchste, der größte Aufwand von Zeit und Kräften verlangt werden". . . . . „Ganz besonders müssen die Schulbücher überwacht werden, die in ungeübte und nicht prüfende, sondern lernende Hände kommen; es können ja diese an sich verzeihlichen Gebrechen in der Schule zu großer Verwirrung der Schüler, zum ärgerlichen Hindernis für den Lehrer werden." Ferner[2]: „Welchen Wert kann ein Schulbuch in den Augen des Lehrers haben, das, anstatt demselben ein sicherer und verlässlicher Führer zu sein, unter fortgesetzte Controle gestellt werden muss, welche Bedeutung für den Schüler, der an seinem Schulbuche sich in Kritik und Censur übt?" Der Aufsatz, dem ich diese Bemerkungen entlehnt habe, ist betitelt: Schulbücher, Druckfehler und Wissenschaft.

Die Schulautoren sind im großen und ganzen correct gedruckt; eine Ausnahme bildet Weidners Neposausgabe, mit der oder in der der Kobold des Setzerkastens ein nur zu tolles Spiel trieb. Wir finden z. B. II 2, 6 dicerenter, II 4, 5 fehlt loco hinter alienissimo sibi; 8, 4 der Beistrich nach egressus est, desgleichen III 2, 1 hinter quam; IV 2, 3 liest man fuissse, 6 quam ab causam, V 1, 1 ab eamque causam; VII 7, 1 fehlt ein Beistrich hinter gererentur, ebenso XV 10, 3 nach Idem, XVI 3, 2 hinter Accessit; VII 7, 1 kann man recidit finden, VIII 2, 5 Munichia, XVI 3, 3 crastimum und gleich darauf non solum qui mit Auslassung des Beistriches; 5, 1 würde ich interpungieren caruit et, cum nicht aber caruit, et cum; XVII 4, 2 steht præsset, XXV 9, 2 ist hinter commoditatem ein Punkt gesetzt, wo nur ein Beistrich zu machen ist. Eine Bürgschaft dafür, dass hiemit die Reihe der Druckfehler abgeschlossen ist, die sich in diesem Schulbuche trotz der dritten Auflage finden, kann ich nicht übernehmen; ich habe auch nicht alle Vitae herangezogen, sondern nur die, welche ich in der Schule durchgenommen habe.

Auch Weidners Wörterbuch zu Nepos ist nicht frei von Druckfehlern, was aber weniger schwer ins Gewicht fällt. Um nur Proben zu geben: S. 33 unter causa muss es heißen eine Sache und sich vertheidigen; S. 42 concalefieri, S. 55 cotidie, S. 61 Δαρεῖος S. 175 gestatten unter permittere, S. 178 phalanx.

Im bell. Gall. wird öfter ein Acc. c. Inf. durch Beistriche getrennt; z. B. I 7, 3 und 4; 10, 1; 11, 4; 12, 2; 21, 1; 22, 4; 28, 4; 33, 1 u. s. w. Wenn man bedenkt, wie leicht sich die Schüler verleiten lassen, in diesem Falle dem Deutschen entsprechend auch im Lateinischen einen Beistrich zu setzen, so ist die Forderung vollkommen berechtigt, auch auf diesen scheinbar so unbedeutenden Punkt

[1]) Z. öst. G. 1879, 30, S. 531.
[2]) S. 537.

die peinlichste Sorgfalt zu verwenden. Freilich hat in dieser Beziehung der Herausgeber mit dem Setzer oft einen verzweifelten Kampf zu führen. Gleich überflüssig ist der Beistrich z. B. I 35, 1; hingegen wünschenswert in Fällen wie I 17, 2; 25, 5. Eine in dieser Hinsicht mustergiltige Cäsarausgabe hat Menge geschaffen. — IV 25, 3 wurde die Form retulerunt aus Versehen stehen gelassen.

In Sedlmayers Ausgabe S. 11, 5, V. 92 ist der Beistrich hinter manifesta verfehlt; S. 44, 14, V. 47 ist zu lesen est für et. Ist S. 45, V. 85 imbres als Druckfehler zu betrachten? imbris hätte mehr für sich. S. 56, 1 Z. von oben würde ich schreiben „hinabgestürzt;“ S. 153, V. 23 ist funere zu bessern.

Die zweite Auflage des Wörterbuches zur Ovidausgabe zeigt eine wesentliche Besserung hinsichtlich der deutschen Orthographie. Verschwunden sind vor allem die unglückseligen Worte syneed. und gebühren, was ich gebürenderweise hervorheben will; doch liest man Seite 14 ein Anderer, S. 20 im offenen Felde, S. 74 unstät, S. 81 allmählig; S. 10 steht der obligate Beistrich vor sowie, S. 36 wird sowohl als auch getrennt.

Im Index zu Klimschas Ausgabe des bell. Jugurth. fand ich Jupiter geschrieben.

Wenn ein Text, so soll der Ciceronianische frei von Druckfehlern sein. Wir finden nun zwar in der ersten Catilinaria die Abtheilungsfehler aus der ersten Auflage 3, 6, 22 oblivis—cere und 8, 19, 3 res—ponsum nicht wieder, aber die Setzung der Interpunctionen ist nicht viel besser geworden. Ein Beistrich ist falsch gesetzt 3, 7, 1 nach meministine, 3, 7, 11 nach potes, 4, 8, 2 nach intelleges, 3 nach dico, 4, 9, 13 nach confirmasti und dixisti und noch öfter. Es kann nicht oft genug betont werden, wie mit allen Mitteln darauf hinzuarbeiten ist, dass die Schüler einen Accus. c. Infin. als Subject oder Object erfassen und erkennen, und nichts wirkt da störender als die Trennung des Subjects und Objects durch einen Beistrich.

Germ. 2, 11 steht et für est; Annal. I 9, 8 inperator.

Die meisten Schulausgaben sind mit einem Index versehen, nur die Gollings und Nohls enthalten keinen. Da ein Verzeichnis aber nicht für den Schüler allein bestimmt ist, sondern auch dem Lehrer gute Dienste leisten kann und soll, so wäre bei der Herstellung eines solchen vor allem auf Vollständigkeit und auf genaue Angabe der Quantität zu sehen.

Im Namensverzeichnis zu Weidners Neposausgabe kann das erste Wort zu Missverständnissen Anlass bieten. „Acarnana=Acarnanis 3. Acarnanierin“. Was soll 3.? Entweder ist Acarnana als Substantiv gefasst, — dafür spricht die Nebenform Acarnanis, die besser mit griechischen Lettern hätte gedruckt werden sollen — dann ist 3 überflüssig; oder soll es ein Substantivum der dritten Declination bezeichnen? Ist

Acarnana als fem. zu Acarnanus genommen, dann ist Acarnanis unnöthig und die masculine Form aufzunehmen. Hier hat wohl Acarnana als Substantiv zu gelten, daher die Ziffer zu entfallen.

Was den Index zum bellum Gallicum betrifft, so verlangte die Consequenz Stellenangabe bei allen Eigennamen; es fehlt aber eine solche bei Caburus I 47, VII 65; Calenus VIII 39, Camulogenus VII 57, 59, 62; Convictolitavis VII 32 ff.; Correus VIII 6 ff. und bei andern. Unter Santoni vermisst man die Nebenform Santones, die in I 10, auf der Karte und in der Legende zum Kartentext erscheint.

Im Index der Germaniaausgabe und in dem zum bell. Jugurth. vermisst man die Bezeichnung der Quantität.

Zur Erhöhung des Wertes der Ausgaben tragen wesentlich die beigegebenen Landkarten bei, wenn sie vollständig und genau sind und nicht mit dem Texte in Widerspruch stehen.

Um das Erläuterte kurz zusammenzufassen — ein guter, brauchbarer Text für Schulausgaben muss folgende Eigenschaften aufweisen: Vermeidung aller in sittlicher Beziehung anstößigen Stellen, möglichste Wahrung der classischen Latinität, leichte Lesbarkeit bei sonst treuem Anschluss an die handschriftliche Überlieferung, Beachtung der Regeln über die lateinische Orthographie, Correctheit des Drucks; in der Vorrede, Einleitung und im Anhang Einhaltung der vorgeschriebenen deutschen Orthographie, Einheitlichkeit in der Schreibung der Fremdwörter[1]), Vollständigkeit des Verzeichnisses von Eigennamen, Sorgfalt in der Ausführung von Karten. Selbst wenn ich noch hinzufüge, dass der Druck splendid und das Papier gut sei[2]), fürchte ich, noch keine Vollständigkeit in der Aufzählung erreicht zu haben. Aber viel wird gewonnen sein, wenn ein Schulbuch alle diese Eigenschaften wenigstens besitzt, während bis jetzt jedes seine besonderen Vorzüge und seine Schwächen hatte. Freilich, ein Buch, das allen berechtigten Anforderungen entspräche, wird auf den ersten Wurf nicht gelingen; statt aber das Alte zu verbessern, ist man mit überstürzter Hast bestrebt, stets Neues in die Welt zu setzen.

---

[1]) Diese zwei Punkte will ich im Folgenden noch weiter ausführen.

[2]) Es muss anerkannt werden, dass die neuesten Ausgaben des Tempsky'schen Verlags sich hinsichtlich der Größe des Drucks vortheilhaft von den älteren Auflagen abheben. — Unter gutem Papier aber wird man solches verstehen müssen, dessen Farbe den Augen nicht schädlich ist. Das gewöhnlich benützte weiße kann nicht als ein befriedigendes gelten, da durch den allzuscharfen Gegensatz zwischen der Weiße des Papiers und der Schwärze des Drucks ganz unzweifelhaft die Sehkraft der Augen nachtheilig beeinflusst wird. Es wäre meines Erachtens ein Papier mit gelbem Schimmer, ein Elfenbein imitierendes Papier wohlthuender. Diesbezüglich sollte ein Gutachten bewährter Ophthalmologen eingeholt werden.

Bemerkungen über Schülercommentare und Schulwörterbücher.

In der richtigen Erkenntnis, dass nach den jetzigen Instructionen den Schülern eine zu große Last aufgebürdet ist, suchte man diese auf mannigfache Weise zu erleichtern: man erfand unter anderm die Schülercommentare.

Was bieten aber solche Schülercommentare! Es ist zuviel verlangt, dass der Schüler die Vocabeln sich selbst suche; man legt sie ihm hübsch gedruckt vor; es wäre Überbürdung, wenn der Schüler sich selber eine Übersetzung construierte; man gibt sie ihm gleich fix und fertig; die geistige Arbeit ist zu aufreibend, dass der Schüler sich selbst den Zusammenhang, sich selbst eine etwas schwierigere Construction klar mache; man reiht die Worte, wie sie zusammengehören, schön fein wie auf ein Fädchen auf. — Krücken, nichts als Krücken! Wie soll der Schüler Selbständigkeit erlangen? Soll er denn gar nichts aus Ureigenem schöpfen, soll er gar nie die reine, ungetrübte Schöpferfreude, den schönsten Genuss einer Arbeit, haben? Hat man es denn darauf abgesehen, ein unselbständiges, gedankenloses, rückenmarkschwaches Geschlecht heranzuziehen, das immer und immer nach fremder Hilfe ausblickt, das fremde Gedanken, die ihm hübsch klein vorgekaut sind, wiederkäut? Ich verwerfe Schülercommentare, wie sie in Deutschland sowohl als in Österreich sich leider einzubürgern drohen; ich kann mir keine gefährlichere Hilfe denken. A. Wilhelm kannte diese Art von Commentaren noch nicht, als er[1]) folgende beherzigenswerte Worte schrieb: „Das Gold, welches in den Schriften der alten Classiker aufbewahrt ist, wird nur demjenigen zutheil, der es durch eigenes Suchen selbst findet; und je mühsamer das Suchen, desto kostbarer und wertvoller das Gefundene"; oder[2]): „Den Lernenden erfreut jede durch eigenes Streben erlangte Kenntnis nicht nur als sein erworbenes Eigenthum, sondern vor allem auch als Erzeugnis der erkannten Leistungsfähigkeit seiner zur Thätigkeit geweckten geistigen Kraft, und jeder Schritt vorwärts ist ihm neue und erhöhte Freude über die zunehmende Kenntnis und die erstarkende Kraft und zugleich neuer Antrieb zu weiterem Streben". Was hätte er erst geschrieben über die jetzt landläufigen Schülercommentare und Präparationen zu den einzelnen Classikern? Diese hätte auch sicherlich Vielhaber nicht vertheidigt, der gegen Wilhelms Bemerkungen die „Schulausgaben mit Commentaren" zu retten sucht[3]).

Was will man mit diesen Mitteln erreichen? Dass der Schüler nicht zu Übersetzungen greife. Und glaubt man, dies erreicht zu haben? Aberglaube, purer Aberglaube; Täuschung, arge Selbsttäuschung! Der verwöhnte Schüler, der nicht zu arbeiten gelernt hat, greift, wenn er nicht alles in seinem Commentare übersetzt findet, nur um so leichter

---

[1]) In der Z. f. öst. G. 1860, 11, S. 423: „Über die Behandlung der lateinischen und griechischen Lectüre an den Gymnasien."

[2]) S. 424 ebd.

[3]) Z. öst. G. 1860, 11, S. 515 ff.

und unbesonnener zur gedruckten Übersetzung[1]). Und während man früher wenigstens in den Präparationsheften einen Schein von selbständiger Arbeit fand, ist nun auch dieser Maßstab für die Beurtheilung des häuslichen Fleißes vernichtet; die Übersetzung nimmt der Schüler aus der „Schwarte", das Präparationsheft füllt er mit den gedankenlos abgeschriebenen Notizen aus dem Schülercommentar — und die eigene Thätigkeit des Schülers? Im Abschreiben besteht sie, in weiter nichts; Schreiberseelen, gedankenlose Nachbeter werden die Studenten auf diese Weise, nicht selbständige, selbstbewusste Arbeiter, keine Charaktere. Und doch ist Charakterbildung das höchste, edelste Ziel des Unterrichts. Wie kann aber Energie des Denkens und Wollens in dem Schüler erweckt werden, woher soll das Selbstbewusstsein kommen, wo hat er denn Gelegenheit, seine eigene Kraft zu prüfen, woran kann er seine Kraft messen, wenn ihm alles gleichsam auf einem Präsentierteller gereicht wird? Die Instructionen zeichnen in den allgemeinen Grundsätzen der Behandlung der lateinischen und griechischen Autoren diesbezüglich den richtigen Weg vor. So nur, wie es dort geschildert ist, wird der Schüler methodisch angeleitet zu arbeiten, so nur werden alle seine geistigen Kräfte gleichmäßig entwickelt, so nur wird er Lust und Liebe zum Arbeiten bekommen. „Lernlust", sagt A. Wilhelm[2]), „entspringt nur aus wirklichem Verständnis und dem angenehmen Bewusstsein zureichender Kraft zu selbstthätiger Aneignung von Kenntnissen". Tod allen Schülercommentaren, die mehr Unheil stiften als Nutzen bringen, die nur entstanden sind, den Verleger zu bereichern, die nur entstanden sind, im schreibseligen neunzehnten Jahrhundert viel Druckerschwärze zu verschwenden, als wenn der Verbrauch der Druckerschwärze der Gradmesser der Cultur geworden wäre.

Wären aber die Schülercommentare wirklich ein Bedürfnis, so wäre man zu dem Schluss berechtigt, der Lehrstoff sei für die Schüler viel zu schwierig; ist er aber zu schwierig, so gehört er nicht ins Gymnasium. Was man ohne verderbliche Hilfsmittel nicht lesen kann, lese man lieber nicht, und lässt sich nach der Meinung der Überbürdungsvertreter gar kein classischer Text ohne solche Hilfsmittel lesen; nun, dann bleibt nichts übrig, als diesen ganzen Lehr- und Bildungsstoff über Bord zu werfen[3]).

---

[1]) Man wird leider sogar das härtere Urtheil unterschreiben müssen, das Lindner S. 42 des Landskroner Programms v. J. 1886 fällt: „Schwindel und Gewissenlosigkeit, die sich nun einmal aus unserer gegenwärtigen Zeitströmung nicht hinwegleugnen lassen, scheinen bereits einen viel größeren Einfluss auf unsere Jugend genommen zu haben, als dies die Instructionen voraussetzen." Seit 1886 ist aber die Jugend nicht besser geworden!

[2]) A. a. O. S. 428.

[3]) Über die Zulässigkeit von Commentaren möge man vergleichen, abgesehen von den Instructionen S. 21, unter vielem andern, was V. Thumser bei der Besprechung des Commentars zu Cäsars Denkwürdigkeiten von J. Schmidt Z. f. öst. G. 1892, 43, S. 41 ff. sagt; Gemß in dem Literaturberichte über Nepos, Zeitsch. f. d. Gymn. Wesen, 1892, S. 118; Lindner, Progr. v. Landskron 1886, S. 15.

Auch A. R. v. Mersy[1]) spricht sich gegen Commentare aus, will aber, um dem Schüler die Präparation leichter zu machen und ihn dadurch vom Gebrauch verbotener Hilfsmittel abzuhalten, Vocabularien hergestellt wissen, Vocabularien anderer Art, als sie Lindner[2]) mit den Worten verlangt: „Man möge dem Schüler bereits gedruckte, auf Grund des zu verarbeitenden Lesestoffes zusammengestellte, möglichst vollständige und sowohl etymologisch als sachlich geordnete Vocabularien in die Hand geben." Diese wollen nicht wie jene den Schüler „des Aufsuchens der Vocabeln im Wörterbuch entheben." Es ist nicht zu leugnen, dass das Vocabelaufschlagen eine ziemlich ermüdende Arbeit ist, welche die Geduld des Schülers auf eine harte Probe stellt; dass das beständige Nachschlagen und Herumblättern im Wörterbuch dem Schüler im weiteren Verlaufe der Lectüre Überdruss erregen, dass ihm schließlich die Geduld ausgehen und die Lectüre zum Ekel werden kann. Ich meine aber, dass letztere Befürchtung nicht allgemein gilt, dass sie nur bei schlechten, gedanken- und gewissenlosen, leichtsinnigen Schülern sich verwirklichen wird. Also Vocabularien soll man dem Schüler geben? Das ist ja fast noch mehr, als die Schülercommentare, die Mersy energisch verwirft, dem Schüler bieten. Und wie sieht das Musterstück eines solchen Vocabulars aus, das uns Mersy[3]) vorlegt? Auf der ersten Seite desselben werden 16 Verse aus Sophokles' Antigone behandelt; hiebei wird 15mal die Grammatik citiert. Wohin man nur sieht, stößt man auf ein Citat aus der Grammatik[4]). Das heißt ja den Teufel durch Beelzebub austreiben, und wenn die Instructionen das Citieren der Grammatik in den Präparationsheften wünschen, so ist dies schon so ziemlich allgemein als Überbürdung erkannt und erklärt worden. Wird aber der Schüler die Grammatik lieber aufschlagen, in der Grammatik lieber herumblättern als in dem Wörterbuch? Heißt das nicht, den Text nur zur Exemplification der Grammatik benützen, ein Verfahren, das nach den Instructionen geradezu verpönt ist? Doch genug über diesen Vorschlag.

Ich glaube immer, jeder Lohn müsse verdient werden. Arbeiten muss der Schüler lernen, ernst, angestrengt arbeiten; nicht gebratene Tauben sollen ihm in den Mund fliegen, nicht schön in der Reihenfolge gedruckte Vocabeln sollen ihm vorliegen, die er nur, Wort an Wort, aneinanderzureihen braucht, um eine Übersetzung zuwege zu bringen. Mersy sagt doch selbst, dass dem Schüler das selbständige Entziffern einer Stelle die größte Freude macht; und diese Freude will man ihm nicht gönnen, Lernlust in ihm nicht wecken, sondern gibt ihm mit Citaten reich gespickte Vocabularien, damit er durch den Genuss des ewigen Grammatiknachschlagens übersättigt werde, oder Anleitungen zur Prä-

[1]) „Durch welche Mittel kann der Schüler bei der häuslichen Präparation für die Classikerlectüre unterstützt werden?" im Progr. d. Obergym. Mies 1887.

[2]) S. 39.

[3]) In dem erwähnten Progr.

[4]) Mit so umfangreicher Verwertung der Grammatik wird, glaube ich, auch Lindner nicht einverstanden sein, der in dem öfter herangezogenen Programm S. 15 ff. zahlreiche Verweisungen auf die Schulgrammatik empfiehlt und verlangt.

paration und Schülercommentare, die systematisch Denkfaulheit großziehen, durch deren Benützung der Schüler weder Latein lernt — noch auch Deutsch!

Die Schülercommentare enthalten fertige Phrasen, geben keine Anleitung, wie man zu diesen kommt; und doch liegt in dem Suchen und Ringen nach dem richtigen, entsprechendsten Ausdruck ein unendlich wichtiges Förderungsmittel für die Kenntnis und Erkenntnis der deutschen Sprache. J. Auer bemerkt hierüber[1]) richtig: „Aus diesem Suchen und Ändern, Auswählen und Eintauschen (von Worten und Wendungen nämlich bei Herstellung einer geschmackvollen, richtigen Übersetzung) entsprießt jener viel besprochene Nutzen, den die Übung im Übersetzen nicht bloß dem Schriftsteller und Lehrer, sondern frühzeitig auch dem Schüler gewährt, wenn er auf eine zweckmäßige Weise hierin geleitet wird. (Und die Leitung in den Schülercommentaren?!) Der in dieser Art sich übende erntet einen Reichthum an Gedanken, eine Kenntnis der feineren Unterschiede der Wörter und Figuren, wie es ihm auf einem anderen Wege nicht möglich gewesen wäre; mit der Zeit wird ihm bei fortgesetzter Übung mit der Idee zugleich der passende Ausdruck von selbst kommen; er wird zu seinem Vergnügen die Bemerkung machen, dass das anfänglich trocken und undankbar scheinende Abmühen beim Übersetzen sich verliert..." Gleiche Gedanken äußert er im Folgenden[2]): „Unter den vielen ersprießlichen Vortheilen, die anerkannterweise das Studium der Classiker gewährt, möge der Lehrer nicht für den geringsten denjenigen achten, der für die Sprachbildung im Deutschen gewonnen wird." Einige Zeilen weiter: „Hauptgesetz bleibt es immer, dass der Schüler die Übersetzung selbst auffinde; er muss aber hiebei zweckmäßig geleitet werden." (Und die Leitung in den Schülercommentaren?!) Die Instructionen sprechen[3]) klar und deutlich davon, „dass der Lehrer die Schüler in der Schule anweisen und anleiten müsse, wie sie sich zu Hause vorzubereiten haben," und schildern ganz zutreffend den Vorgang hiebei. Und dafür sollten die Schülercommentare ein Ersatz sein? Nein, ein die Gesundheit, weil den Geist schädigendes Surrogat sind sie, weiter nichts. Es mag nicht geleugnet werden, dass die Lectüre bei Gebrauch solcher Schülercommentare rascher fortschreitet; man könnte also doch zu dem Schluss berechtigt sein, dass der Unterrichtserfolg ein zufriedenstellender sei. Aber das ist nur Schein; ich selbst habe mich einmal von diesem gleißenden Scheine blenden lassen und habe geglaubt, mit Hilfe eines solchen Commentars glänzende Erfolge erzielt zu haben. Jedoch nur kurze Zeit währte dieser Wahn; er zerrann und machte großer Trostlosigkeit platz. Es war doch nur oberflächliches, nur angeflogenes Wissen, das so erzielt wurde; es haftete nicht, weil es nicht sicher gegründet war. Wie gewonnen, so zerronnen, hieß es auch da.

---

[1]) Z. öst. G. 1851, 2, S. 918 „Über das Übersetzen der Classiker."
[2]) S. 922.
[3]) S. 19.

Noch durch ein anderes Mittel sollte den Schülern die Aufgabe erleichtert werden: durch Schulwörterbücher.

Zunächst kurz über die Zulässigkeit von solchen Hilfsmitteln. Die Instructionen heben treffend hervor[1]), dass „gerade das Spüren nach der eben passenden Bedeutung eines Wortes in dem Gesammtwörterbuch eine geistbildende Thätigkeit ist." Durch den Gebrauch eines vollständigen Wörterbuchs lernt der Schüler nicht bloß die lateinische Sprache genauer kennen, sondern, was überaus wichtig ist, er gewinnt auch Sicherheit im Gebrauch deutscher Phrasen, er lernt auch Deutsch dabei. Freilich zwingt ihn ein größeres Wörterbuch, sich mit einem Worte länger zu befassen; das ist aber von großem Vortheil für das Merken der Vocabeln und ihrer Bedeutung. G. Hergel kommt[2]) auch auf diesen Punkt zu sprechen: „Geradezu zweckwidrig erscheinen mir die mehrfach in Verwendung kommenden gedruckten Präparationen, welche noch viel schädlicher als der Gebrauch eines Speciallexikons, wovor auch die Instructionen warnen, wirken, ‚indem sie die Sache dem Schüler allzuleicht und zu mechanisch machen.' Und das ist nicht nur leere Phrase . . . Wie wird sich ein solcher Schüler, wenn er später einmal eine moderne Sprache betreibt, in einem Wörterbuche, das nicht einmal ein Speciallexikon ist, zurechtfinden, da er doch nur gewohnt ist, die gekauten Bissen hinunterzuschlucken? Und was thut er schon als Mittelschüler, wenn ihm ein Wort fremd oder entfallen ist, das in der gedruckten Präparation als bekannt vorausgesetzt wird?" Ebenso spricht sich Lindner[3]) gegen die Speciallexika aus.

Soll aber ein Wörterbuch, ein für einen einzelnen Autor zum Gebrauche für Schüler bestimmtes Schulwörterbuch, dessen Zulässigkeit zugegeben, den von ihm erwarteten Zweck auch wirklich erfüllen, so muss es vor allem vollständig sein: vollständig dem Wortschatze nach; es soll kein Wort, nicht einmal das gewöhnlichste ausgenommen, übergangen sein; vollständig hinsichtlich der Angabe alles für den Schüler Nothwendigen oder Wissenswerten, also Quantität, Genus, Genitivendung, Conjugation, Perfecta, Supina u. s. w. Wir wollen nun sehen, ob die üblichen Schulwörterbücher diesen und anderen Anforderungen entsprechen.

Weidners Schulwörterbuch zu Nepos will ich ausführlicher besprechen, weil ich eine Anzeige desselben in der den Lehrern zugänglichsten Zeitschrift, nämlich in der für die österreichischen Gymnasien, vermisse[4]). Acarnanus II 1, 2 wird in der ersten Auflage der Neposausgabe nicht gestanden haben, vielleicht auch deinceps nicht XV 1, 4 und illinc VIII 2, 5 oder utrimque XV 9, 1, ein Fehlen dieser Worte

---

[1]) S. 20 Anm.

[2]) In der Einleitung seines Programmaufsatzes „Classikerlectüre u. Realien", Communalobergymn. Brüx 1892, S. 5.

[3]) S. 18—19 des Progr. v. 1886.

[4]) Gemß citiert allerdings in seinem Literaturberichte über Nepos Z. f. d. G. W. 1892, S. 116 eine Recension Haulers über dies Wörterbuch, die in der Z. f. d. ö. G. 39. B. 320—24 stehen soll; doch obwaltet hier ein Irrthum, da sich dort nur eine Anzeige der Ausgabe findet, nicht zugleich des Wörterbuchs.

im Wörterbuch wäre dann natürlich; aber wir suchen auch andere Worte vergebens: Bagæus VII 10, 3; contegere VII 10, 6; inermis XXIII 3, 4; lux XVI 2, 5; olim I 6, 2; XV 2, 3; perstare XVII 6, 3; rixa VII 11, 4; (unter deditus ist rixis deditus = rixosus citiert; nun ist rixosus auch nicht angegeben, woher soll also der Schüler die Bedeutung von rixa kennen lernen?) in spe esse VII 4, 3; sternere oder stratum XVII 8, 2; transfugere XVII 6, 2; venumdare, das kein Schüler der dritten Classe unter vendere suchen wird; vilis XVII 8, 5. Bemerken will ich noch, dass ich nicht alle Vitae durchgenommen habe, sondern nur die, welche gewöhnlich als Jahrespensum gelesen werden; auch hinsichtlich dieser habe ich durchaus nicht Wort für Wort das Wörterbuch controliert, wie ich überhaupt nicht eine Jagd nach den einzelnen Gebrechen angestellt habe, sondern nur das aufnahm und berücksichtigte, was sich mir ungezwungen aufdrängte — oder was mir meine Schüler berichteten. Die Angabe der Bedeutung fehlt bei crastinus, matricida, musica, bei welchem Worte man auch die Form musicen XV 1, 2 vermisst; zu vulgus wäre hinzuzufügen, dass es auch masc. gebraucht werden kann, wenn VII 8, 6 geschrieben wird vulgum prædatum in terram exisse; bei iam fehlt die Bedeutung „nunmehr", die es I 2, 4 hat; unter præcipere die Construction mit ne XV 1, 1; ferner die Bedeutung von quæstionem habere VII 4, 1; die Grundbedeutung von sistere. Nebenbei sei bemerkt, dass adire und redire nicht der alphabetischen Ordnung gemäß eingereiht sind. Auch Ungenauigkeiten, ja Unrichtigkeiten weist dies Wörterbuch auf. Es ist zu vermeiden, bei fallere als Supinum falsum anzugeben; es führt die Schüler irre; unter mysteria aber zu bemerken: „Das Mysterienfest der Demeter und Kore" geht denn doch nicht an; denn dies ist nur an jener Stelle — Alc. 3, 6 — gemeint, das Wort bedeutet aber allgemein Mysterien; nur könnte man eine kurze Erklärung hinzufügen und erwähnen: „Besonders berühmt waren u. s. w." Tractus arborum Milt. 5, 3 gibt nur W. wieder mit „Verhau, hingeschleppte Masse von Bäumen," während sonst allgemein „Reihe, Strich" übersetzt wird, und zwar mit vollem Rechte. Ferner kann ich mich damit nicht einverstanden erklären, dass in einem Wörterbuch statt einer Übersetzung Erklärungen gegeben werden; ich meine Notizen wie z. B. unter adiungere, cultus, deportare, pertinere, provinciæ; überhaupt ist eine Scheidung von Grundbedeutung und abgeleiteter Bedeutung vielfach nicht zu ersehen. Aufmerksam will ich noch machen, dass man sagt: „von übler Nachrede befleckt sein," nicht aber „von der üblen Nachrede," S. 22 unter aspergere; „an jemand einen Freund haben," nicht aber „in," unter habere. Unter capere in der Bedeutung „nehmen, fassen" wird VII 3, 9 aliquem humanitate citiert, als ob hier „nehmen, fassen" passte! Die Bezeichnung der Quantität läſst so ziemlich alles zu wünschen übrig, und doch können die langen Silben nicht consequent genug als solche gekennzeichnet werden; höchst unliebsam sind aber Versehen, wie adimere, cognoscere (mit dem Längenzeichen auf der Pänultima). Genug über dieses Wörterbuch, über das ich keine Recen-

sion zu schreiben habe, sondern das mir zur Exemplification der Forderungen diente, die man an ein gutes Schulwörterbuch mit Fug und Recht stellen muss.

Prammer hat in seinem Schulwörterbuch zu Cäsar, wie Zelger[1]) auseinandersetzt, und wie man sich selbst durch einiges Herumblättern überzeugen kann, die Quantitätsbezeichnung nicht gleichmäßig durchgeführt. „Ein Wörterbuch kann in diesem Stücke nie zuviel thun." Zu dieser Recension möchte ich einen kleinen Beitrag liefern. Das Wort confertus wird kein Schüler unter confercio suchen; da von diesem Verbum bei Cäsar nur das Particip vorkommt, so ist dies als solches aufzuführen mit der Angabe, dass es von confercio kommt. Mit der Bemerkung unter ordo: centuriones primorum ordinum, die Centurionen der 1. Centurie in jeder Cohorte, tritt nunmehr in Widerspruch der Anhang über das römische Kriegswesen, der in die 4. Auflage des Textes aufgenommen ist; denn dort heißt es S. 234: „Die oberste Stelle nehmen die 6 Centurionen der 1. Cohorte ein, welche centuriones primorum ordinum heißen." Als Genit. von Nantuates ist dem Text IV 10, 3 entsprechend Nantuatium zu schreiben.

Im Schulwörterbuch, das Jurenka zu Sedlmayers Ovidausgabe besorgt hat, fehlt unter fallax die Bedeutung ‚trügend'; die Angabe des Geschlechts bei frutex und Worte, wie suscito, Terentus (oder Terentum?) sind in der zweiten Auflage bereits aufgenommen; man vermisst aber noch z. B. trinodis. Unrichtigkeiten sind auch nicht vermieden. Unter uro lesen wir: „tabulam coloribus enkaustisch malen, (wobei die Maler ihre Farben mit Wachs mischten und glühend heiß — 1. Aufl. glühend — aufs Holz auftrugen.)" Das ist ein unmöglicher Vorgang. Vorsichtiger drückt man sich aus, wenn man sagt: Wachsfarben durch Hitze auf den Malgrund befestigen[2]). Auch die Stilistik lässt manches zu wünschen übrig. S. 14 muthet den Leser der Latinismus nicht besonders an: „Alpheïas, so heißt die Quellnymphe Arethusa nach dem Flussgotte Alpheus, vor welchem fliehend die ehemalige Begleiterin der Diana in eine Quelle verwandelt worden war." Die Quantitätsbezeichnung wurde in der zweiten Auflage vielfach gebessert.

Über die Mängel des Schulwörterbuches zur Germania, das Ed. Wolff herausgegeben hat, hat Bitschofsky[3]) geschrieben, aber nicht erschöpfend natürlich. Das Urtheil des Referenten muss noch verschärft werden. Abgesehen von den a. a. O. erwähnten Dingen lässt es auch sonst viel, sehr viel zu wünschen übrig. Es geräth unter anderm mit sich selbst in Widerspruch. Unter eo wird c. 6 citiert, also dies eo als Adverb gefasst; unter misceo aber die obige Stelle folgendermaßen angezogen: eoque (pedite) mixti (equites) prœliantur; es ist also eo als Demonstrativpronomen genommen. Unter extendere lesen wir: c. 26 fænus . . in usuras ext. „Capital durch Zinsgewinn vergrößern,"

---

[1]) Z. öst. G. 1884, 35, S. 920.)

[2]) Über diesen Punkt vergl. man z. B. Forbiger, Hellas u. Rom, 2. Aufl. 1. Band, S. 214, der drei Arten von Enkaustik im Alterthum beschreibt.

[3]) Z. f. ö. G. 1886, 37, 511 u. 12.

unter usura aber: c. 26 fænus.. „Wucherzinsen machen;“ bei cæspes c. 27 sepulcrum cæspes erigit: „Das Grabmal wird aus Rasen errichtet;“ bei erigo hingegen: „(mit kühner Personification) über dem Grabmal erhebt sich ein Rasenhügel.“ Nicht bloß Worte fehlen, sondern auch bei den aufgenommenen zuweilen Stellenangaben, die nothwendig sind; so z. B. unter pateo offen „unbedeckt sein“ 17 pars pectoris patet; unter præcipuus fehlt sacramentum. Einzelnes ist ganz ungeschickt citiert: unter possessio 20 in possessione fratres, wo doch zu schreiben ist gradus in possessione. Eine Frage möchte ich mir noch erlauben: kann man der Leidenschaft eines andern fröhnen — siehe indulgere — oder nur der eigenen?

Illustrationen in den Ausgaben und Wörterbüchern, Anschauungsmittel überhaupt.

Einen unendlichen Fortschritt zeigt eine größere Anzahl jetziger Ausgaben und Wörterbücher gegenüber den früheren insofern, als sie mit Bildwerken versehen sind. Freilich lassen diese noch manches zu wünschen übrig. Man darf nicht Zeichnungen wählen, die zu reichliches Detail enthalten, wie z. B. das römische Lager im Cäsarwörterbuch; es hätte ein einfaches Schema genügt, wie es sich im Anhange zur 4. Auflage des Textes und sonst findet; auch wird man Darstellungen von ganz Unmöglichem meiden, selbst wenn sie classischen Mustern entlehnt sind, wie z. B. die testudo ebend. S. 202. Nach dieser Figur müssten ja die Soldaten auf Stellagen stehen wie die Blumentöpfe in Treibhäusern. Die Abbildungen im Ovidwörterbuch sind nach Rappolds berechtigtem Wunsche[1]) in der zweiten Auflage geändert, wie diese Auflage überhaupt ganz angenehm von der ersten absticht. Nach den Abbildungen einer cassis und einer fibula bei Wolff wird sich kein Schüler einen rechten Begriff von diesen machen können; für sie ist ein ganz unglücklicher Augenpunkt gewählt worden.

Die Zeichnungen in den genannten Büchern und in andern bilden wohl nur einen ersten Versuch und sind als solcher schon dankbarst angenommen; damit sie aber den gewünschten Zweck in weiterem Umfange erfüllen, müssen sie unbedingt an Zahl erhöht und hinsichtlich des Maßstabes viel größer gehalten werden; auch dürfte ein Colorieren derselben nicht schaden. Die Schüler müssen dann auch angewiesen werden zu schauen, sonst sinken die Bilderbeigaben von ihrer Bedeutung als ein zur Belebung und Veranschaulichung des Unterrichtsstoffes dienendes Element zu Bilderln herab. Es ist nämlich geradezu unglaublich, wie die Schüler mit sehenden Augen nicht sehen. Die so überaus große psychologische Bedeutung, die Abbildungen haben, dass nämlich den Schülern ein Wissenskreis, der ihnen durchs Gehörorgan vermittelt wurde, nun auch noch durchs Gesicht, also doppelt geboten

[1]) Z. öst. G. 1886, 37, S. 225.

wird, wodurch eben der Eindruck ein bleibender wird, legt den Wunsch nahe, es mögen jeder Anstalt die Mittel gewährt werden, größere Bilderwerke, Wandtafeln, Modelle, Statuen u. s. w. anzuschaffen[1]). Wenn Loos[2]) erwähnt, man gehe bereits damit um, neben den physikalischen, naturgeschichtlichen und geographischen Sammlungen auch archäologische zu veranstalten, so kann ich die Anstalten nur glücklich preisen, die sich dies leisten können; Provinzgymnasien werden sicherlich nicht in der Lage sein, diesen Wunsch — richtiger dieses Bedürfnis — zu befriedigen. Kommt es doch vor, dass Gymnasien zur Anschaffung von Büchern für die Lehrerbibliothek oft keinen größeren Betrag für das ganze Jahr erübrigen als 50 fl. und manchmal den nicht; eine unendlich kärgliche Summe, die nur selten durch außerordentliche Beihilfe von Seite des Staates um etwas erhöht wird. Mit solchen Mitteln soll eine Sammlung angelegt werden? Das ist rein unmöglich. Es haben daher, soviel ich weiß, einige Lehrer — ich will nicht verschweigen, dass auch ich zu diesen gehöre — aus eigenen Mitteln sich Sammlungen von Photographien und von Bildern anderer Art angelegt; selbst wenn es nur die einfachen Costümbilder oder die Darstellungen aus dem classischen Leben sind, welche die Münchner Bilderbogen gebracht haben, sie reichen, zumal für die Unterstufe, vollkommen aus, wenn man nichts Besseres hat.

Es gibt jedoch manche Mittel, wie dem principiell festzuhaltenden Wunsche und Begehren, dass an jeder Anstalt eine Sammlung von Bildern, Karten und andern Illustrationsmitteln angelegt werde, auf einfache Weise entsprochen werden könnte[3]). Auf ein Mittel hat Vict. von Renner auf dem Mittelschultag des Jahres 1892 hingewiesen; er gab nämlich die Anregung, dass die in den staatlichen Museen aufgespeicherten zahlreichen Doubletten antiker Münzen an die einzelnen Lehranstalten abgetreten würden. Diese Anregung braucht nur erweitert zu werden, ausgedehnt auch auf andere Gegenstände, besonders auf Anticaglien, deren jedes Museum oft eine Unzahl enthält. Wer z. B. in Aquileja die große Anzahl von Ampullen, Amphoren, thönernen Lämpchen, von Mosaikbruchstücken, Fibeln u. s. w. gesehen und vor allem die Hunderte Urnen, die unter freiem Himmel zwischen Umfriedungsmauer und Musealgebäude lagern, kann wohl schwerlich das Bedauern unterdrücken, dass soviele für ein Museum ganz wertlose Gegenstände so ganz und gar unverwertet bleiben. Dass man von ebendort aus jede Anstalt mit einer vollkommen entsprechenden Münzsammlung versehen könnte, ergibt sich daraus, dass auch jetzt noch so oft Münzfunde gemacht werden, die vielfach wie die von geschnittenen Steinen den Finder bereichern. Es wird ja von den dortigen Einwohnern ein

---

[1]) Man kann sich mit den Thesen vollständig einverstanden erklären, die Dr. Maiß in einem Vortrage, gehalten in der deutschen Mittelschule in Prag, aufgestellt hat. Vgl. Z. öst. G. 1884, 35, S. 950.

[2]) S. 41 der bekannten Schrift.

[3]) Zur Fortführung müsste natürlich jedes zu beschaffende archäologische Cabinet, das gleich den andern Cabinetten seinen Custos hätte, einen bestimmten Betrag jährlich angewiesen bekommen.

ganz schwunghafter Handel im Orte nicht bloß, sondern auch nach auswärts, nicht bloß mit Münzen und Gemmen, echten und gefälschten, sondern auch mit den verschiedensten Gefäßgattungen betrieben. Also heraus mit den eingesargten Schätzen, die todt und brach liegen, hinaus ins frische, pulsierende Leben zu belebendem, anregendem Wirken!

Ein zweites Mittel hat die Unterrichtsverwaltung in der Hand, das ihr ebensowenig kostet wie das ebenerwähnte. Es unterstehen dem Ministerium für Cultus und Unterricht mehrere Fachschulen für Thonindustrie und verwandte Gewerbe. Die Frequentanten derselben werden natürlich auch praktisch geübt; sie werden in der Stillehre unterwiesen und angehalten, Probestücke jeder einzelnen Stilgattung zu verfertigen. Diese Arbeiten ließen sich nun für Unterrichtszwecke ausbeuten. Jede Fachschule für Thonindustrie wäre zu verhalten, Collectionen verschiedener Gefäßtypen von den Schülern anfertigen zu lassen, die dann, polychromiert oder nicht, obwohl ersteres vorzuziehen wäre, den Mittelschulen zugetheilt werden könnten.

Noch eine Möglichkeit steht offen, ohne Inanspruchnahme großer Geldmittel recht hübsche Ergebnisse zu erzielen. Es wird freilich der Zeichenunterricht an den Gymnasien leider nicht so gewürdigt, wie er sollte, aber er wird doch von einigen Schülern wenigstens besucht. Wenn nun der Zeichenlehrer den Schülern Zeichenvorlagen gäbe, die irgend ein Gebiet des classischen Lebens betreffen, Portraitköpfe, Waffen, Gefäße, architektonische Bestandtheile u. s. w., so könnte durch deren Mitwirkung bald eine Gruppe recht hübscher Abbildungen geschaffen werden, die sich für den historischen und philologischen Unterricht gleich gut verwerten ließen.

Orthographie im Deutschen.

Noch ein Punkt, ein recht leidiger, ist ausführlich zu besprechen: er betrifft die Orthographie im Deutschen. Die Schulausgaben sind ja nunmehr zumeist mit Einleitung, Anhang, Verzeichnis ausgestattet, die deutsch geschrieben sind. Wie steht es nun mit der Orthographie in denselben[1])? Übereinstimmung ist wohl im großen und ganzen durch das officielle Regel- und Wörterverzeichnis erreicht, wenn man von der Schreibung der Fremdwörter absieht; aber diese Fremdwörter!

Schmidt, der die Neposausgabe Weidners mit Einleitung, Namensverzeichnis und Anhang versehen hat, gebraucht die Fremdnamen in latinisierter Form, einige wenige ausgenommen. Diese sind: Herakles, Jokaste, Kassandra, Lakonien, Lykurg, Sokrates, Zakynthos. Doch kommen hie und da Inconsequenzen vor: Attica S. 6 und sonst neben Attika S. 117; Corinth S. 16 und Korinth S. 9, 121

[1]) Vgl. Fr. Novotný „Bemerkungen zu unseren Schulbüchern" Z. öst. G. 1882, 32, S. 323: „Es ist im Interesse der anzustrebenden Einheit in der deutschen Orthographie dringend geboten, dass sich die Verfasser deutscher Lehrbücher unter Verleugnung individueller Ansichten ganz und gar an jene officielle Rechtschreibung halten".

und öfter; Iphicrates 12, aber 130, 133, 152 Iphikrates; Phönicien 112 neben Phönizien 118, Themistocles 6 neben Themistokles 134; Paros S. 6 und 8, Delus S. 7; S. 117 Darius und gleich darauf Dareus. Wenn man nebeneinander hält Worte, wie Sokrates 145, Iphicrates 12 oder Macrochir 117; ferner Kassander 124 und Carien, wird man schwer einsehen, warum die Schreibweise bei denselben verschieden ist. — Von Druckfehlern kamen mir unter: Setzung eines Beistriches vor sowie auf S. 3 und 4; die Schreibung Munichia 138, das Fehlen eines Beistriches vor und nach denen S. 146; die Wendung von 2½ Kreuzer S. 155.

Das Schulwörterbuch zu A. Weidners Nepos bietet in keinem Punkte die vorgeschriebene österreichische Orthographie. In dem Vorworte allein, das eine Seite stark ist, finden sich zehn Abweichungen von dem officiellen Regel- und Wörterverzeichnis. Ein Schulbuch aber oder auch nur ein Lehrbehelf, der, für den Gebrauch an österreichischen Gymnasien bestimmt, bei einem Verleger erscheint, welcher gewissermaßen schon ein Monopol für Österreich in Bezug auf Schulbücherfabrication hat, sollte denn doch die in Österreich vorgeschriebene Orthographie befolgen.

In der Einleitung zu Cäsars Commentarien de bello Gallico sind die Beistriche vor sowie überflüssig, dagegen im 1. Abschnitt ein solcher vor befehligt ausgefallen. Die Form hierdurch, die zweimal vorkommt, wird zu meiden sein; unangenehmer ist das Versehen bei verfaßte S. IX. In Kalinkas Anhang über das römische Kriegswesen ist S. 234 zu schreiben centurio, qui; Aufrechterhaltung ebendort klingt nicht hübsch; S. 246, 3 ist vor sowie der Beistrich zu tilgen. Im Index ist einmal Aeduer geschrieben, und zwar S. 216 unter Aulerci Brannovices. Weniger gelungen ist hingegen die Orthographie im Schulwörterbuch zu Cäsars bellum Gallicum von Prammer. Heiter wirkt die Bemerkung am Schluss der Vorrede, „daß“ die deutsche Orthographie die in Österreich vorgeschriebene ist. Sie ist auch wirklich die vorgeschriebene, mit Ausnahme der misslichen S-Laute. Hinsichtlich dieses Wörterbuches kann ich mir die Bemerkung nicht versagen, dass es etwas sonderbar von Seite der Verlagsbuchhandlung ist, die Umschlagbogen mehrere Auflagen erleben zu lassen, während das Buch selbst nur eine einzige erlebt hat. Auf dem äußeren Umschlagbogen figuriert nämlich die Jahreszahl 1889, auf dem inneren 1892, die Vorrede kennt aber nur 1883.

Golling schreibt in der Einleitung S. V Paeligner, während sonst das richtige ä zu lesen ist. Sedlmayer bietet in der Einleitung zweimal Caesar; in dem mythologisch-geographischen Register und in den einleitenden Bemerkungen zu einzelnen Stücken wird in Eigennamen durchweg ae und oe geschrieben; z. B. Boeotien, aegaeisch. Die Eigennamen sind sonst mit ziemlicher Consequenz latinisiert. Störend wirken nur Fälle, wie z. B. S. 203 Phryxus und gleich darauf Phryxos; S. 199 Ithaka neben darauffolgendem Attica, was

sonst, z. B. 201, Attika geschrieben wird. S. 188 und öfter wird die Peloponnesos beibehalten, 192 Alpheios. Verwirrend können doch nur auf den Schüler Schreibweisen wirken, wie S. 190 und öfter Syrakus, S. 191 Helicon; auf derselben S. Arkadien und gleich darauf Lycaon, S. 193 Corinth, S. 207 Leukas neben Acarnanien und anderes der Art. An Druckfehlern liefert uns die Einleitung folgende Beiträge: S. IX, 2. Zeile von unten fehlt vor und der Beistrich, S. XIII, Abschn. 3, Anm. hinter man sagt; S. XI, 3 steht „daß".

Das Schulwörterbuch zu Sedlmayers Ovidausgabe hat Jurenka nunmehr in zweiter Auflage besorgt; in demselben ist die lateinische Schreibweise griechischer Eigennamen durchgeführt, und zwar, wie man anerkennen muss, mit ziemlicher Consequenz. Es gehört doch ein großer Muth der Überzeugung dazu, Africa zu schreiben und africanisch, Attica und Ithaca. Hie und da trifft man auf verschiedene Schreibweisen desselben Wortes: 69 Kreta, 300 Creta; 68 Laconien, 300 Lakonien; 238 Deukalion, 77 Deucalion; 146 Cöranus, 49 Cöranos; 78 phönikisch, 295 Phönizien; 301 Kronos neben Crius. Die fremde Schreibweise ist beibehalten in: Akragas 4, Akropolis 24, Kynuria und Kalchas 300, Klytämnestra 146, Andros, Lemnos, die Peloponnesos u. a.

In der Einleitung zur Liviusausgabe fiel mir neben Cäsar S. VIII die Schreibweise Coelius S. VII und IX auf; desgleichen das Beibehalten der griechischen Endung in Polybios IX und Herodotos X. Im Index ist wenig Gleichförmigkeit hinsichtlich der Schreibung der Eigennamen wahrzunehmen. Es wird Antemnae und Caecus geschrieben S. 322 neben Carinä 323; Phöniker lesen wir 325, aber Phönikier S. 333; Volskerland heißt es 326, dagegen 333 Volsker und 328 volscisch; das Substantiv Kelten 331 bildet ein Adjectiv celtisch 324 neben keltisch 338; 329 treten Falisker auf, 341 Etrusker; S. 321 findet sich Akarnanien und ambrakisch, 336 Arcadien und gleich darauf arkadisch; 329 Sorakte. Erwähnen wir noch 327 Corinthus und 339 Syracus, so wird jeder zum Schluss kommen, solche Willkür in der Schreibung ist unhaltbar. Gegen die richtige Schreibweise verstößt 337 die Meisten, 350 Halt machen, 352 Sonnenfinsterniß, 356 zu Rathe ziehen. Dass Interpunctionen zuweilen verfehlt sind, ist verzeihlich; nicht so ganz aber, dass man dem temporalen wo begegnet S. V und VI, während doch S. VIII ganz richtig da gesetzt ist. Im Anhange kommen Cannae, aegatisch und Lilybaeum vor.

Bei Nohl finden wir S. VI. Peducaeus in Lilybaeum, S. X Laena, dagegen S. VII Cäsar und S. XVI Fäsulä. Die Setzung eines Beistriches wurde übersehen S. VI Z. 2 hinter man, S. VIII und XVI hinter beschloss, S. X nach versuchte; hingegen ist die Interpunction überflüssig S. V und IX vor wie. Zu vermeiden ist die Verbindung Zeit, wo S. XI, obwohl sie sich bereits Berech-

tigung angemaßt zu haben scheint. S. IX lesen wir das befremdliche wegen Wahlumtrieben.

Von Wolffs Schulwörterbuch gilt dasselbe, was bezüglich des Weidner'schen gesagt wurde: es steht mit unserer Orthographie vollständig auf dem Kriegsfuß, ist also principiell für unsere Anstalten unbrauchbar[1]).

Zwei Fragen aus dem Gebiete der deutschen Orthographie.

Mag man über die Principien, nach denen unsere Schulorthographie jetzt geregelt ist, denken, wie man will, das eine Gute hat doch das im k. k. Schulbücherverlag erschienene Büchlein „Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung" gestiftet, dass die unendliche Willkür, mit der früher „recht" geschrieben wurde, endlich beseitigt und eine einheitliche Rechtschreibung geschaffen ist. Diese Einheitlichkeit erstreckt sich nun auch auf die Militärschulen, die früher eine etwas abweichende Schreibung befolgt hatten, z. B. hinsichtlich der Verba auf ieren. Doch findet sich im „Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung zum Gebrauche an den k. u. k. Militärbildungsanstalten," 4. Aufl. Wien, Seidl u. Sohn, noch manches, was mit der an Civilschulen üblichen Orthographie nicht im Einklang steht. So wird merkwürdigerweise geschrieben: Ärometer, Äronaut, Lektüre; es wird gestattet, Joseph zu schreiben oder Josef, Stefan neben Stephan; Ihr und Euer mit großen Anfangsbuchstaben auch bei einer Ansprache an mehrere Personen, und ähnliches, wenn man diesem Regelbüchlein trauen darf, das eine ziemliche Anzahl von Druckfehlern aufweist.

Auf zwei Punkte aber, auf zwei Lücken möchte ich hinweisen, die sich in der officiellen Orthographie finden. Jeder Lehrer, besonders aber der, welcher in der Prima und Secunda Deutsch zu lehren hatte, wird mit den adverbiellen und verbalen Ausdrücken seine liebe Noth gehabt haben. Sind, so muss man sich fragen, nur die im Wörterverzeichnis aufgezählten Ausdrücke von: außeracht lassen, sich inacht nehmen, vor allem, im allgemeinen, angefangen bis: zumuthe sein, zuwillen sein, vorzeiten, klein zu schreiben, oder soll man nach der Analogie dieser Fälle alle solche Ausdrücke mit kleinen Anfangsbuchstaben schreiben?

Halten wir zunächst Umschau bei den am häufigsten gebrauchten deutschen Schulgrammatiken. Heinrich „Deutsche Grammatik für die österr. Gymn." 9. Aufl. verweist kurzweg auf das officielle Regelbuch. Willomitzer „Deutsche Grammatik f. d. öst. Mittelschulen," 4. Aufl.

---

[1]) Auf diesen ganz berechtigten Standpunkt stellen sich auch Anstalten in Preußen; vergl. H. J. Müller in dem Literaturberichte über Livius Z. f. G. W. 1893, 47, S. 5 gelegentlich der Besprechung der Liviusausgabe von Golling: „Auf preußischen Schulen wird man diese Einleitung wegen der angewendeten Orthographie nicht gern benützen lassen."

gibt zwar auch ein Wörterverzeichnis, dasselbe ist aber nicht so reichhaltig wie das für die Schulen verbindliche. Kummer „Deutsche Schulgrammatik" 2. Aufl. bietet Analogiebildungen; z. B. zuthal, zuberge stehen, zudanke handeln, zuherzen nehmen, zuleide-, zuliebe thun, zutage treten, zutod schlagen; aber: außer Stande sein, im Stande sein, — das für Militärbildungsanstalten giltige Regelbuch „imstande sein" — im Stiche lassen.

Da erschien nun ein Büchlein, „Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung," bearbeitet von Dr. K. Stejskal[1]), das für den ersten Augenblick als wahrer Retter in der Noth sich präsentierte. Aber nur für den ersten Augenblick. Es macht nämlich erstens das officielle Regelbüchlein nicht entbehrlich, da es viele Fremdwörter, nicht bloß selten vorkommende, nicht mit aufgenommen hat; z. B. Acteur, Actrice, Bonbon, Bonmot, Boudoir, Bouillon, Bracelet, Cadaver, Cafetier, Calamität u. s. w. u. s. w., wogegen es — und dafür kann man nur dankbar sein — eine sehr große Reihe anderer Fremdwörter nebst deren Verdeutschung enthält. Nebenbei bemerkt ist gegen die officielle Schreibweise Bivouak geschrieben[2]). Zweitens läſst auch dies Buch uns gerade da imstich, wo wir am meisten des Rathes bedürfen. Es zählt nämlich p. 36 eine Reihe von Beispielen für zeitwörtliche Ausdrücke auf, die klein geschrieben werden sollen, sagt aber Regel 172: „In einzelnen Fällen bleibt es zweifelhaft, ob die Geltung eines Hauptwortes wirklich soweit zurückgetreten ist, daſs ihm der große Anfangsbuchstabe nicht mehr gebürt. — Es folgen nun Beispiele. — In solchen und ähnlichen Fällen scheint es gegenwärtig noch rathsamer, den großen Anfangsbuchstaben der Hauptwörter zu behalten." Also in solchen und ähnlichen Fällen! Der Schüler und der Lehrer haben wieder freie Hand, nach Analogie vorzugehen. Wie soll aber ein Schüler oder selbst der Lehrer entscheiden, ob ein Wort durch den sprachlichen Verkehr abgegriffen und abgebraucht genug ist, um klein geschrieben zu werden? Denn es ist klar, daſs die Hauptwörter nur durch den überaus häufigen Gebrauch in Verbindung mit bestimmten Verben etwas von ihrem ursprünglichen Werte verloren haben, wie die in Verkehr gesetzten Münzen ihr Gepräge verlieren.

Wie verhalten sich unsere Lehr- und Lesebücher zu dieser Frage? Kummer-Stejskal „Deutsches Lesebuch," II. Th. 3. Aufl. weist folgende Schreibweisen auf: zu Fuß gehen, nach Hause, zueigen sein, zuhilfe kommen, stichhalten, zu Ende kommen, nach Hilfe rufen, ihm

---

[1]) Vgl. Kummers Anzeige Z. öst. Gym. 1891. 42, S. 523—27.

[2]) Das officielle Wörterverzeichnis theilt mit dem von Stejskal herausgegebenen, wenngleich sehr erweiterten unter anderm folgende Mängel: man vermiſst eine Reihe geographischer Namen; man wünschte vielfach Angabe des Geschlechts, z. B. bei: Estrich, Kloß, Robot, Spectakel; man sucht vergebens nach so einfachen, aber doch für Schüler verfänglichen Wörtern, wie: begrenzen, bekränzen, ehrerbietig, jetzig, Leine; nach häufiger vorkommenden Fremdwörtern, wie: anglicanisch, Ceremoniell, Dialectik, Erinye, Marc (neben Marcus), prekär, strict u. s. w. Die Inconsequenz des offic. Wörterverz. „beiseite" neben „von Seite" vermied auch Stejskal nicht.

zu Ehren, ihm zuliebe, über Land reisen, zu Diensten sein, Rast machen, zu Boden fallen, zuzeiten, zu Herzen gehen, zuleide thun, Platz machen, zum besten geben, zuberg fahren, Maß halten, zu Grabe bringen.

Aus Lampels deutschem Lesebuche für die II. Classe, 2. Aufl. entnehmen wir: nach Hause, zuherzen nehmen, im Stich lassen, zu Ende gehen, gieng über Feld, zuwillen sein oder reden, imstande sein, zu Ehren thun, mir zuliebe, zu Hilfe kommen, zuschanden machen, zu Gerichte sitzen, Gott zu Lob, zu Stein werden, zu Ende sein, zuwege bringen, zu Boden schlagen, zu Fuß, zu Bett gehen, zu Grabe tragen, zuhanden sein, zu Gebote stehen.

Scheindler schreibt in seiner lateinischen Schulgrammatik, 1. Aufl.: zuhause, nachhause, lasse außer Acht, zu Gunsten, zu Hilfe kommen, an Stelle, zu Fuße gehen, zulande, zu Boden.

Hauler liefert folgende Beiträge zu unserer Frage: Im Übungsbuche für die zweite Classe, 11. Aufl.: zu Hause, im Stiche lassen, zu Hilfe eilen; im Übungsbuch für die dritte Classe, 7. Aufl.: nach Hause, zu Hilfe, im Stiche lassen. Schmidt schreibt in seinem Commentar zu Nepos: zuhilfe ziehen, zurathe ziehen, zu Ende dulden; in der Einleitung zur Neposausgabe: zuhilfe rufen, zu Gunsten.

In Hartels griechischer Schulgrammatik, 19. Aufl. lesen wir: imstande, zuhause, zuwillen sein, zu Gebote stehen, nach Hause, zutage treten. Schenkl bietet in seinem griechischen Übungsbuch, 14. Aufl.: zu Falle kommen, zu Ende sein, zu Hilfe eilen S. 47, aber 64 eilte zuhilfe; im Stande sein 132, aber 176 imstande; zufelde ziehen 73, aber 26 zu Felde; zuhause 136, 132 zu Hause; zugebote stehen, zugrabe tragen, habe Acht.

Die Verschiedenheit der Schreibweise eines und desselben Ausdruckes in einem und demselben Buche kann, wenn sie nicht auf Versehen im Druck zurückzuführen ist, was ja immerhin möglich ist, das Missliche unserer orthographischen Regeln beleuchten. Es kann aber doch nicht im Interesse der Schule liegen, dass, wenn auch in einem vielleicht unwesentlichen Punkte, Schwanken mitunter an derselben Anstalt bei verschiedenen Lehrern herrsche. Eine Einigung soll und muss erzielt werden, kann jedoch auf keine Weise erfolgen, sobald eine orthographische Regel wieder auf das „in solchen und ähnlichen Fällen“ hinausläuft; das ist eine zu vage Fassung. Ich meinerseits, der ich hiemit diese Frage zur Discussion vorlegen möchte, wüsste nur eine Lösung. Ein Regelbüchlein müsste alle adverbialen und verbalen Ausdrücke nach ihrer Schreibung enthalten, und es sollte keinem Lehr- und Lesebuch die behördliche Approbation ertheilt werden, das nicht genau allen Anforderungen hinsichtlich der Rechtschreibung entspräche. Einfacher wäre vielleicht der Ausweg, dass man diesen gordischen Knoten nicht löst, sondern zerhaut. Wie wäre es, wenn man die ohnehin unschönen, für das Auge anstrengenden, von uns Deutschen so treu festgehaltenen Schriftzeichen aufgäbe und die lateinischen an deren Stelle setzte, ein Vorschlag, der öfter schon gemacht worden ist? Man ersparte den Schülern der Volksschule das mühevolle Lernen einer zweiten ver-

schiedenen Schriftkategorie und könnte dann mit Ruhe einen Schritt weiter thun und alle Wörter klein schreiben lassen mit Ausnahme der ersten Worte eines neuen Satzes oder Verses und auch der Eigennamen[1]).

Ein zweiter Punkt, der einer Regelung bedarf, ist die Schreibung der aus dem Alterthum überlieferten Eigennamen. Heinrich schreibt in seiner Grammatik, I B. die griechischen Namen lateinisch, weil der Schüler erst in der Dritten griechische von lateinischen Wörtern unterscheiden lernt! Willomitzer lässt deutsche und fremde Eigennamen nach dem Herkommen schreiben, gibt aber nur Beispiele für deutsche Eigennamen. Kummer sagt: „Griechische Wörter werden gewöhnlich in der aus dem Lateinischen herübergenommenen Form geschrieben: Böotien, Cyrus, Krösus, Macedonien.“ Da muss man sich gleich fragen, warum Krösus, nicht aber Crösus, wie die Römer schreiben? Das officielle Regelbüchlein schweigt über diesen Punkt; bezüglich der Fremdwörter überhaupt unterscheidet es zwei Gruppen: „Viele Fremdwörter, welche in ihrem Lautbestande der deutschen Sprache sich anbequemt haben, folgen, je früher sie aufgenommen und je gangbarer sie sind, umsomehr der deutschen Orthographie. — Beispiele. — 2.) In sehr vielen Fremdwörtern wird das C beibehalten — Beispiele.“ Also der Schüler soll wieder wissen, ob ein Wort frühzeitig in die deutsche Sprache aufgenommen wurde, und ob es oft gebraucht wurde oder wird. Ja, woher denn? Zum Glück ist gerade in diesem Punkt das Wörterverzeichnis reich genug an Beispielen; aber ließe sich die Regel nicht zum Theil einfach gestalten, wenn man sagte: „Aus dem Lateinischen stammende Wörter sind mit c, aus dem Griechischen entlehnte mit k zu schreiben;“ eine Fassung, gegen die das Büchlein nur wenige Ausnahmen bietet, z. B.: Diacon, Dialect, Cyklop, Cyklus? Stejskal gibt seiner Regel 199, p. 46 folgenden Wortlaut: „Die aus dem Alterthum überlieferten Eigennamen werden dem herrschenden Sprach- und Schreibgebrauch gemäß, wenn sie lateinischen Ursprungs sind, in lateinischer Rechtschreibung, stammen sie aber aus dem Griechischen, Persischen, Ägyptischen u. a. Sprachen, in der allgemein gebräuchlichen latinisierten Form, doch mit deutscher Lautbezeichnung geschrieben, wobei nur c = z, ph und y meist erhalten erscheinen. Dasselbe gilt von jenen Eigennamen, die ihre (lateinische) Endung abgeworfen oder durch eine deutsche ersetzt haben... Hercules, aber Herakles; Krösus, Cyrus, Karthago, Korinth, Cyklopen, Phönizien u. s. w. Entschieden zu vermeiden sind Zwitterbildungen.“ Ist denn nicht auch Krösus eine Zwitterbildung, wenigstens eine Zwitterschreibung, oder Cyklopen? Sonst ließe sich die Regel hören, sie ist verhältnismäßig einfach und klar genug.

Wie steht es nun in der Praxis bezüglich dieser Frage? Ich nehme wieder die obangeführten Bücher durch, die mir zunächst liegen. Kummer-Stejskal II. Th. bietet 1) lateinische Formen: Aetes, Alcinous, Cappadocien, Cimon, Cyrus, Dädalus, Darius, Ödipus,

[1]) Vgl. das Rundschreiben des Vereines für Lateinschrift, Zeitsch. f. d. Realschulwesen 1893, 18, S. 278 ff., in welchem die Vorzüge dieser Schriftgattung des weiteren ausgeführt werden.

Phidias, Philötius, Phocis, Polynices, Sicyon, Sunium, Teucer; 2) griechische Formen: Absyrtos, Eteokles, Hektor, Herakles, Jolkos, Kalchas, Kolchis, Kreon, Pankration, Paros, Perikles, Themistokles; 3) Mischformen: Autolykus, cyklopisch, Damaskus, Ikarus, Knossus, Koröbus, Krösus, Ktesippus, Lampsakus, Lykurgus, Patroklus, Skamander; 4) Wechsel der Formen: Cithäron 311, Kithäron 26; scäisch 89 und 312, skäisch 92; ferner wird geschrieben: Barkas, Karthago, Konstantinopel, Lokrer, Volsker, Phönizier.

Lampel II: 1) lateinische Formen: Äneas, Äschylus, Cerberus, Cyprus, Cyrus, Darius, Hymettus, Orötes, Phidias, Phöbus; 2) griechische Formen: Alkibiades, Hephaistos, Kerameikos, Kimon, Kambyses, Kritias, Kronos, Leuktra, Perikles, Phoibos, Sophokles, Sokrates, Themistokles; 3) Mischformen: Äakus, Asklepius, Bukephalus, Granikus, Kephissus, Kithäron, Klitus, Kokytus, Krösus, Kydnus, Lykurgus, Möros, Okeanus. Weiters wird geschrieben: Constantinopel, Karier, Karthago, Korinth, Taurisker, Volsker.

Bei Scheindler finden wir nur wenige Eigennamen: Alcibiades, Cumä, Cypern, Herkules, Korinth, Leuktra, Socrates. Hauler schreibt im Lehrbuch f. d. I. Cl. mit k nur die Worte: Drakon, Ithaka, kolchisch, Korinth, Perikles, Sophokles, Themistokles, Isokrates und Sokrates; im Lehrbuch f. d. II. Cl.: Attika, Ithaka, Etrusker, Oxydraker, Kaukasus, Korinth, Kolonos, Perikles, Polyklet, Sophokles, Themistokles, Polykrates, Sokrates, Akropolis; im Lehrbuch f. d. III. Cl., 7. Aufl.: Agathokles, Heraklide (aber Heraclides, Meneclides), Perikles, Prokles, Themistokles, Iphikrates, Timokrates, Xenokrates, Philoktet; Dolonker, Oxydraker, Etrusker, Volsker, Lakonien. Die anderen Eigennamen werden vollkommen latinisiert geschrieben; Carthago, Constantinopel, Cyclope, Caucasus, Crösus, Leuctra, Lycurg, Hamilcar, Hector, Lampsacus, Critias, u. s. w. Es herrscht also ein ganz eigenes Princip. Schmidt wählt in der Neposausgabe auch mit Vorliebe latinisierte Formen. Mit k werden nur geschrieben: Attiker neben Attica, Korinth 9 neben Corinth 16, Herakles, Iphikrates 130 neben Iphicrates 12; Jokaste, Kassander, kaspisch. Ferner begegnen Schreibweisen: Phönicien 112, aber Phönizier 118. In seinem Neposcommentare findet sich Karien, Lakedämonier, Kadmea, Thukydides mit k geschrieben. Bei Hartel traf ich folgende Eigennamen: Alcäus, Cyrus 139 neben K. 171; Cypern, Darius, Halikarnaß, Hektor, Homeros 225 neben Homer 1; Kimon, Klearchos, Korinth, Kritobulos, Krösus, Lucian, Perikles, Sophokles, Themistokles, Theokrit, Thucydides 2 neben Thukydides 136. Schenkl führt in seinem Übungsbuch mit strenger Consequenz griechische Schreibweise durch; so wird z. B. geschrieben: Achaier, Aiakos, Aigospotamoi, Aineias, Kroisos, Kyklop, Lakedaimonier, Plataiai; davon stechen ab: Ägypter, Äthiope, ägäisch, Piräus, Phiditien. — Vergleichsweise zog ich heran Gindely „Lehrbuch der Geschichte für die unteren Classen" I. Th. Dieses zeigt am wenigsten Consequenz. Lateinische Schreibweise zeigen z. B. Actium, Caucasus, Chalcidice, Cimon, Dirce, Ctesiphon, Heraclea, Nicias, Phocis, Scyrus; griechische: Alkinoos,

Deukalion, Drakon, Hektor, Kolchis, Kroton, Perikles, Sophokles, Themistokles, Zakynth. Mischformen sind: Ägospotamoi, Cykladen, Cyklopen, Cyzikus, Deceleia, Klitus, Korcyra, Lampsakus; in buntem Wechsel erscheinen Caucasus neben kaukasisch, Phönicier neben phönizisch und phönicisch; Karthago und Carthago, Bactrien und baktrisch; Katana und Catana; Syrakus und Syracus; Attika und Attica; Etrusker und Etrusker. Als Curiosität erwähne ich die Form „Ephorn" als Mehrzahl.

Also auch in diesem Punkte herrscht nicht die Einheit, die ein gedeihliches Unterrichten verlangt. Es wurde freilich schon ein Versuch gemacht, ganz präcise Regeln bezüglich der Aussprache und Schreibung von Fremdwörtern aufzustellen; es geschah dies von J. Bass in einem Vortrag, gehalten im Verein Mittelschule[1]) im Jänner 1887. Bass stellt folgende Regeln auf: p. 85 „Eigennamen sind nicht als Fremdwörter zu betrachten, und wir müssen ihnen ihre nationale Schreibung und Aussprache belassen". Nothwendig ergeben sich dann die Forderungen: p. 89 „Geographische, geschichtliche und literarische Eigennamen der modernen Cultur werden stets so geschrieben und gesprochen, wie das Volk sie schreibt und spricht, dem sie angehören". Diese Regel wird wohl jeder unterschreiben können. P. 89 „Lateinische Eigennamen oder solche, die wir durch die römische Geschichte oder nationalrömische Literatur überkommen haben, werden lateinisch geschrieben und gesprochen". Der erste Theil dieser Regel wird keinem Widerspruch begegnen, bezüglich des zweiten aber ergibt sich wieder die für den Schüler schwer zu lösende Frage, welche Eigennamen wir durch die römische Geschichte oder nationalrömische Literatur überkommen haben. Sehen wir uns noch die dritte Regel, p. 90, an: „Griechische Eigennamen sind griechisch zu schreiben und zu sprechen". Begründet wird diese folgendermaßen: „Erstens stört es entschieden, mitten in sozusagen griechischer Umgebung die lateinische Aussprache und Betonung zu hören. In der Ilias zu übersetzen „des Juppiter und der Latona Sohn" ist ledern und dem vorigen Jahrhundert eigenthümlich u. s. w." Letzterer Punkt ist richtig, man wird immer Zeus mit Zeus wiedergeben müssen, aber der erstere läſst sich anfechten; was heiſzt griechische Umgebung? Erzählt man medische und persische Geschichte, so müsste man also nothwendigerweise z. B. von einem Uwakschatara (Cyaxares), Azi-dahak (Astyages), Kurusch (Cyrus) sprechen wegen der medisch-persischen Umgebung und entsprechend dem Hauptgrundsatze, „Eigennamen ist die nationale Schreibung und Aussprache zu belassen." Dieser Versuch, der einmal gemacht worden war, wurde zurückgewiesen — mit Recht. In diesem Falle kann man auch nicht sagen, dass sich Namen und Wesen nicht decken; Zeus ist nicht mit Juppiter identisch, wird aber Alkibiádes ein anderer, wenn man ihn Alcibiades nennt? „Zweitens", setzt Bass fort, „ist doch jedenfalls das Griechische wohllautender; oder klingt Cenchreae schöner als Kenchreai u. s. w.?" Zugegeben; aber sind denn nicht diese Eigennamen Cenchreae, Sicyonia,

[1]) S. Mittheilungen dieses Vereines p. 81—93.

Zacynthus, Cybele, Semele uns auch durch die römische Geschichte oder nationalrömische Literatur überliefert? Und für solche Eigennamen verlangt Bass selbst lateinische Aussprache; oder wo hat man bezüglich der Überlieferung zu scheiden? „Drittens ist der lautliche Unterschied, streng genommen, gar nicht so groß". Allerdings, das ist so wahr wie der weitere Grund, dass schon mehrere Versuche gemacht wurden, die griechische Aussprache streng durchzuführen; aber ebenso wahr ist, dass alle bisher gemachten Versuche gescheitert sind. Was also Bass zur Begründung seiner Forderung vorgebracht hat, liest sich zwar recht überzeugend; doch hält es bei näherer Betrachtung nicht stich. Es wird wohl nichts übrig bleiben, als mit der lateinischen Betonung auch lateinische Schreibung aller Eigennamen, die uns aus dem Alterthum überliefert sind, beizubehalten; nur muss diese lateinische Schreibung consequent durchgeführt werden; es darf kein Wechsel zwischen lateinischen und griechischen Formen vorkommen, am allerwenigsten eine Mischform gebraucht werden. Ich wäre also für die Schreibung: Africa, Attica, Corsica, Ithaca, Corinth, Cimon, Critias, Cröſus, Hamilcar, Socrates, Themistocles — Zacynth.

Approbation von Schulbüchern.

Bezüglich der Approbation von Lehrbüchern hat Novotný[1]) so beachtenswerte Wünsche geäußert, dass ich am besten thue, wenn ich sie vollinhaltlich wieder aufnehme. „Man lasse ein neu erschienenes, zur Approbation vorgelegtes Schulbuch, ohne sich durch den Namen des Verfassers beeinflussen zu lassen, von mehreren Fachmännern an mehreren Lehranstalten und in mehreren Kronländern prüfen, warte auch die öffentliche Kritik in den Fachorganen ab, da ja jetzt eine Approbierung keine Eile hat und die bloß amtliche, geheime Begutachtung von Seite der Collegen des Verfassers bekanntlich nicht immer verlässlich ist, und erst auf Grundlage des so gewonnenen Materials spreche man die Approbation oder die Nichtzulässigkeit aus. Auf diese Weise werden nur solche Bücher in die Schule kommen, die sich durch Gründlichkeit und Zweckmäßigkeit, durch Methode und Fassung völlig eignen, nicht aber unreife Versuche von Anfängern oder hingeworfene Arbeiten sonst anerkannter Verfasser, die man dann alle nach kurzem, probeweisem Gebrauch wieder beiseite legen muss". Nur weniges wäre noch hinzuzufügen. Es hätte hervorgehoben werden können, dass nicht bloß die öffentliche Kritik unserer österreichischen Zeitschriften abgewartet werde, sondern auch die in den wissenschaftlichen Blättern Deutschlands niedergelegte; es fiele sonst das Urtheil gar zu einseitig aus.

Eine ertheilte Approbation hat sich aber immer nur auf eine Auflage desselben Buches zu beziehen; es sollte also ein Lehrbuch erst nach Zuerkennung der Approbation dem Buchhandel übergeben werden, nicht aber schon vor derselben, desgleichen nur das zulässig erklärte

[1]) Z. ö. G. 1882, 33, S. 325 „Bemerkungen zu unseren Schulbüchern".

Lehrbuch. Das ist eigentlich etwas Selbstverständliches; wenigstens scheint es so; wenn man jedoch erfährt, was von manchen Verlagshandlungen in dem sonst zu billigenden Eifer des Verbesserns versehen werden kann, wird man die Berechtigung des Wunsches anerkennen, es mögen Vorkehrungen getroffen werden, die eine Wiederholung von Fällen verhindern, welche der obigen Forderung zuwiderlaufen. Ich hatte nämlich während des Unterrichts Gelegenheit zu constatieren, dass von manchen Übungsbüchern eine und dieselbe Auflage in mehreren Ausgaben in den Buchhandel gegeben wurde, dass also in derselben Classe trotz der Gleichheit der Auflage den Schülern ein verschiedener Text vorlag. Das lateinische Lese- und Übungsbuch für die II. Classe der österreichischen Gymnasien, herausgegeben von J. Steiner und Aug. Scheindler, Wien, Tempsky 1890, existiert bisher nur in einer einzigen, der ersten Auflage. Wer käme auf den Gedanken, dass dieses Übungsbuch nicht in allen Exemplaren identischen Übungsstoff biete? Und doch ist dem so. Um nur einige Beispiele hervorzuheben, so bietet die eine Ausgabe II 3 ne quid—detrimenti, die andere ne—detrimentum; eine Ausgabe V 2 sol æstus gravissimos effundens facile effecit, die andere sol maxima vi caloris effecit; XVI 1 ut neben qui inspiceret; XXII 2 umeris imponit neben in umeros imponit; XXVI 1 bellum Gallicum Cæsare imperatore gestum est gegen bellum G. a Cæsare gestum est. Solcher Verschiedenheiten im Texte und noch häufiger in den Anmerkungen zähle ich in den 45 lateinischen und 23 deutschen Abschnitten auf den ersten 26 Seiten 43. Aber neben dieser zweiten gibt es noch eine dritte Ausgabe derselben ersten Auflage, die allerdings textlich keine große Verschiedenheit von den beiden ersten aufweist. Kenntlich sind diese drei Ausgaben leicht daran, dass die eine die Vorrede schließt mit dem Datum „Wien, im December 1889,“ worauf Berichtigungen folgen; sie hat z. B. XV curra, 59 beidemale Krösus; die andere datiert „Wien, im December 1889“ gibt aber keine Berichtigungen, zeigt XV currat, 59 einmal Crösus, gleich darauf Krösus; die dritte endlich weist das Datum: Wien und Krumau, $\frac{\text{December 1889}}{\text{Mai 1890}}$ ohne Berichtigungen auf, bietet XV currat, 59 beidemale Crösus. Mit der Approbationsclausel — Mit hohem k. k. M. E. v. 25. Juni 1890 Z. 12287 allgemein zulässig erklärt — ist nur die letzterwähnte Ausgabe versehen.

Ein ähnliches Verhältnis obwaltet beim Lehrbuch: „Aufgaben zur Einübung der lateinischen Syntax von J. Hauler“ II. Th. Moduslehre, 6. veränderte Aufl. Wien 1891, Hölder. Eine Ausgabe bietet nämlich S. 2, I: „sind uns nicht unbekannt; sie stammt nämlich aus dem...“, die andere hingegen: „sind uns bekannt; sie stammt aus dem...“; in demselben Abschn. gegen Ende: „besonders ihm verdankt man es...“ neben „besonders ihm scheint es zu verdanken zu sein...“ S. 4, II g. E. „im Heere des Prätors...“ neben: „unter dem Prätor...“; S. 7 weist der Abschnitt IV an 5 Stellen verschiedene Fassung auf, am stärksten geändert ist der Anfang: „der Anfeindung

der Optimaten zu entgehen..." neben: „der Anfeindung der Optimaten, welche ihm nach ihrem Siege über Lepidus so gefährlich war, zu entgehen..." S. 10 findet man im Abschn. VI neben mehreren anderen folgende varietas lectionum: „Cäsar sei bisher der mildherzigste Sieger gewesen..." und „es habe bisher keinen mildherzigeren Sieger gegeben als diesen." S. 20, 12, Satz 12 beginnt: „fein ist," oder: „treffend ist...", und schließt: „die süß scheinen", oder: „die allzu nachsichtig scheinen." U. s. w. u. s. w. Approbiert ist die eine Ausgabe mit Erl. v. 14. December 1891, Z. 20404, während die zweite auf dem Titelblatte keine Approbationsclausel zeigt. Diese datiert die Vorrede: Wien, Ende April 1891, wie auch auf dem Titelblatte das Jahr 1891 erscheint, während die approbierte Ausgabe in der Vorrede das Datum: Wien, Ostern 1892, auf dem Titelblatte trotzdem 1891 aufweist[1]). Es besteht aber die Verordnung, dass immer nur eine Auflage im Unterricht verwendet werde, doch nur deswegen, um all den Missständen vorzubeugen, welche durch verschiedene Textierung, verschiedene Anordnung u. s. w. hervorgerufen werden. Und nun verwendet man Lehrbücher im Unterricht, entsprechend der Verordnung in einer einzigen Auflage, und kann auf Schritt und Tritt anstoßen, den Unterricht unterbrechen, um erst den Text festzustellen u. s. w.

Dass aus einem einzigen Samenkorn gleich zwei Stämme hervorsprießen, ist wohl zu große Fruchtbarkeit. Überhaupt herrscht auf dem Gebiete der Schulbücherliteratur nicht bloß Fruchtbarkeit, sondern geradezu Üppigkeit, sehr zum Schaden derselben und der Schüler. Diese Üppigkeit äußert sich nicht allein darin, dass ein Lehrbuch in allzukurzen Zeiträumen stets in neuer Auflage erscheint; in dieser Beziehung ist besonders ein Buch berüchtigt — es erscheint in jedem jungen Jahre mit geradezu mathematischer Sicherheit eine neue — veränderte oder auch unveränderte — Ausgabe, obwohl sich nicht sagen ließe, es habe das betreffende Fach in der kurzen Zwischenzeit eine so starke wissenschaftliche Bereicherung erfahren, dass eine Neubearbeitung nothwendig gewesen wäre[2]); als allzu große Üppigkeit möchte ich auch bezeichnen, dass nicht nur concurrierende Buchhandlungen einen Text von verschiedenen Herausgebern bearbeiten lassen, sondern dass eine Buchhandlung sich selber Concurrenz macht, indem sie Ausgaben eines und desselben Autors von verschiedenen Bearbeitern besorgen lässt; es existieren soviele Texte beinahe als Verlagsbuchhandlungen des betreffenden Faches. Mit solcher Überschwemmung des Büchermarkts kann unmöglich einem wirklich gefühlten Bedürfnis entsprochen sein; im Gegentheil; die Schule hat das Bedürfnis nach Vertiefung von Arbeiten,

---

[1]) Dagegen erscheint in milderem Lichte das Verfahren, noch während des Drucks Versehen auszumerzen, wie es in Klouček's Vergilausgabe, 2. Aufl. Wien, Tempsky 1890, zutage tritt, von welcher einige Exemplare Aen. I 38 Italiam bieten, andere Italia.

[2]) Welche Übelstände mit so rasch auf einander folgenden neuen Auflagen eines und desselben Lehrbuches verbunden sind, will ich nicht näher ausführen; vergl. Novotný in dem erwähnten Aufsatze.

es sollten daher eher die Mängel der vorhandenen Ausgaben behoben als immer wieder Neubearbeitungen geliefert werden. Erst wenn mehrere Kräfte sich vereinen und ihre Thätigkeit auf ein Buch concentrieren, kann dieses zu einer gewissen idealen Höhe emporgehoben werden, dass es dann allen berechtigterweise gestellten Anforderungen entspricht; solange aber jeder, der mit einem Buche nicht zufrieden ist, gleich selbst ein neues macht, wird damit nur die Zahl der verbesserungsfähigen und -würdigen erhöht, ohne dass dem Unterricht ein Nutzen erwächst. Es ist nur zu bedauern, dass zumeist Classikerausgaben nicht sosehr von den Gelehrten, als vielmehr von den Buchhandlungen gemacht werden, indem nicht sosehr Gelehrte den Drang verspüren, sich mit der Ausgabe eines Classikertextes für Schulzwecke zu befassen, als vielmehr von den Verlegern dazu gleichsam gepresst werden.

Das Feld hingegen, auf dem noch reichlich Lorbeer wüchse und blühte, bleibt brach oder doch sogut wie brach: das Feld der Elementarbücher für den lateinischen und griechischen Unterricht. Sehr begreiflich; ist es doch tausendmal leichter, einen Schultext herauszugeben, als ein auch nur halbwegs brauchbares Elementarbuch oder geeignete Stilübungen fürs Obergymnasium zu schaffen. Man macht einige mehr oder weniger verunglückte Conjecturen, druckt einen bereits vorhandenen Text mit oder ohne Druckfehler ab, — und die Arbeit, die auch ein Neuling auf dem Gebiete der Schule bewältigen kann, ist fertig. Ganz anders steht es mit den Lese- und Übungsbüchern. Will man auf diesem Gebiete etwas leisten, was auf Anerkennung rechnen kann, so ist wohl das erste Erfordernis, dass man selbst als Lehrer lange Jahre hindurch gewirkt habe. Wenn also schon Schulbücher gemacht werden sollen — hic Rhodus, hic salta! Doch es will mich schier bedünken, als sollt' es einem nicht gelingen, diese Riesenarbeit zu bezwingen. Wie stünde es mit folgendem Auskunftsmittel, wenigstens mit Bezug auf Schaffung eines Stilübungsbuches für Obergymnasialclassen und selbst auch für die Dritte und Vierte? Die Instructionen verlangen ganz naturgemäß Anschluss der schriftlichen Arbeiten an die durchgenommene Lectüre, und es bieten bereits die Hauler'schen Aufgaben zur Einübung der lateinischen Syntax und des lateinischen Stils Stoffe, die dem jeweiligen Schulclassiker entlehnt sind. Was einer allein hierin leisten kann, ist in überaus anerkennenswerter Weise in den erwähnten Büchern geleistet. Wie wäre es nun, wenn man einen allgemeinen Wettbewerb auf diesem Gebiete anregte? Es wurde mehrfach schon vorgeschlagen, durch Preisausschreibungen die Schaffenslust zu erhöhen. Damit wäre wieder nur einem einzigen eine ungeheuere Last aufgebürdet; es könnten aber ganz gut, meine ich, alle Lehrer herangezogen werden. Man veröffentliche nämlich in den Jahresberichten den Text der in den einzelnen Classen jedes Gymnasiums aus Latein oder Griechisch gegebenen Schularbeiten[1]) und setze dies fort, aber nur solange, bis

---

[1]) Damit wäre meines Erachtens auch das Gute gewonnen, dass die Schularbeiten manches von ihrem traditionellen Schrecken verlören.

hinreichendes Material beisammen wäre. Eine Commission, zusammengesetzt aus Lehrern verschiedener Provinzen[1]), könnte dann mit der Aufgabe betraut werden, den aufgehäuften Stoff zu sichten, das Beste auszuwählen und zu einem Buch zu vereinigen, das, weil durch die eingelieferten Themen ein Bild des Bedürfnisses an den verschiedenen Anstalten gewonnen würde, durch entsprechende Berücksichtigung desselben den Beifall aller Lehrer fände — oder keines?

Unterrichtserfolge, ausgedrückt durch die Notenscala auf unseren Zeugnissen.

Jeder Semesterschluss bringt dem Lehrer arge Seelenpein; zu Ende eines jeden Semesters fragt sich der Lehrer: „Warst du gerecht?" Freilich, die Beruhigung hat jeder, Gerechtigkeit im vollsten Sinne des Wortes kann auf Erden von den Menschen keiner finden, keiner üben. Als ich zum erstenmal den Eid als Lehrer geschworen hatte, rief mir ein Bekannter zu: „Jetzt haben Sie einen Eid geschworen, den Sie bei jeder Classification brechen werden". Als Neuling war ich sehr empört über diese Zumuthung; aber jetzt, jetzt kann ich dem Manne — ein Schulmann war's — nicht so ganz Unrecht geben. Ich fühle es, und mit mir fühlen es wohl die meisten, dass bei der Classification am Ende des Semesters der geschworene Eid zwar nicht gebrochen, wohl aber durchlöchert wird, um mich dieses Ausdrucks zu bedienen. Dieses peinliche Bewusstsein, diese Gewissensangst, wodurch werden sie hervorgerufen? Ich glaube, das hat mit ihrer Undeutlichkeit und Ungenauigkeit unsere Notenscala gethan, mit der Ungenauigkeit, die dadurch bedingt ist, dass Worten, die an und für sich ganz Günstiges bedeuten, in der Scala ein zu niederer Platz angewiesen ist.

Betrachten wir zunächst die Bezeichnung für sittliches Betragen. „Lobenswert" und „befriedigend" sind nicht schlecht gewählt; als dritte Note, dritte Stufe kommt nun „entsprechend". Sehen wir uns das Entsprechend näher an. Es bezeichnet einen verhältnismäßig geringen Grad von Zufriedenheit mit dem Schüler, sonst könnte es nicht den dritten Rang einnehmen. Ein Verhalten also, das so manches zu wünschen übrig läst, das eigentlich nicht entspricht, wird „entsprechend" genannt; dem sittlichen Verhalten nach den gesetzlichen Bestimmungen zu entsprechen, wird bei denen, welche die verhältnismäßig geringfügige Wohlthat der Schulgeldbefreiung genießen, mit der Entziehung der-

---

[1]) Die Lehrer müssten natürlich beurlaubt werden.

selben bestraft, während Schüler, die das jedenfalls bedeutendere Beneficium eines oft sehr hohen Stipendiums haben, ungestraft die dritte Note aus Sitten erhalten dürfen. Das Entsprechend, das einem Schüler für sein sittliches Verhalten gegeben wird, rief schon oft den größten Unmuth und Zorn mancher Eltern — nicht gegen den Schüler, denn der hat ja selten oder vielleicht nie schuld, — sondern gegen den Lehrer wach. Der bezeichnendste Ausdruck für das sittliche Verhalten ist aber vielleicht doch das Entsprechen; nur gebe man dem Worte, oder vielmehr lasse man ihm seine Bedeutung, die Bedeutung als gute Note. Man kann ja ganz gut abstufen, wie dies auf den Ausweisen der Volksschule geschieht: vollkommen entsprechend, entsprechend, minder entsprechend, nicht entsprechend. Damit hätte man Einheit des Grundwortes der Scala erreicht — und noch etwas. Um von der Zahlung des Schulgeldes befreit zu werden, darf der Schüler in Bezug auf sein Benehmen nicht die Note „entsprechend" haben; dabei kann und soll es bleiben, auch wenn „entsprechend" den zweiten Rang bekäme. Der Schüler, der von der Entrichtung des Schulgeldes befreit werden, oder der im Fortgenuss der Schulgeldbefreiung bleiben will, soll vollkommen entsprechen, soll dieser Wohlthat sich würdig zeigen, sich diese immer wieder verdienen. Aber auch der Schüler, der ein Stipendium erhalten oder behalten will, soll keine andere Note als „vollkommen entsprechend" im Zeugnis aufweisen, und zwar als wohlverdiente, nicht gnadenweise geschenkte Note. Die jetzige Bestimmung hätte ja in dem humanitätsduseligen 19. Jahrhunderte soweit führen können, dass die von der Schulgeldzahlung befreiten Schüler geradezu ein Privilegium haben, sich gehen zu lassen, sich über die Disciplinargesetze hinwegzusetzen; es scheint unsere Jugend manchmal geradezu darauf zu pochen, der milderzige Lehrer werde auf die Schulgeldbefreiung Rücksicht nehmen und bei der Classification des sittlichen Verhaltens und des Fleißes bei den befreiten Schülern beide Augen zudrücken[1]). Es ist also mit der Viertheilung noch das gewonnen, dass eine allzu weitgehende Milde, die nur ein Ruin der Disciplin ist, unterbunden wird.

Fragt man nun, was die Ursache einer schlechteren Sittennote ist, so wird man in den meisten Fällen zur Antwort bekommen, die Aufmerksamkeit der betreffenden Schüler lasse viel zu wünschen übrig; es wird also Aufmerksamkeit unter „sittliches Verhalten" subsumiert. Damit kann ich mich nun nicht einverstanden erklären; Aufmerksamkeit ist eine integrierende Eigenschaft eines guten, braven Schülers; Aufmerksamkeit verbürgt den halben Erfolg, Fleiß die andere Hälfte. Die Weisungen heben ausdrücklich[2]) neben Fleiß Aufmerksamkeit hervor. Will man also schon zwei Begriffe vereinigen, so thut man vielleicht

[1]) Es wäre vielleicht angezeigt, dass die Schüler sich in jedem Jahre um Belassung der Schulgeldbefreiung oder des Stipendiums zu bewerben hätten; es würde so die Erkenntnis in ihnen wach gehalten, dass sie sich in jedem Jahre, ja in jedem Semester die bezügliche Wohlthat immer wieder zu verdienen haben, dass sie ein Anrecht nicht einfach ersitzen können. Es dürfte dieses erneute kostenlose Einreichen einigermaßen ein Förderungsmittel zur Erhaltung der Disciplin sein.

[2]) S. 13 und 14.

besser daran, Aufmerksamkeit und Fleiß zusammenzuziehen und mit einem Ausdruck zu classificieren. Aber ich halte diese Eigenschaft für wichtig genug, sie in einer besonderen Rubrik aufzunehmen und besonders zu classificieren; der Schüler wird ja dadurch auch deutlicher charakterisiert als durch eine summarische Bezeichnung. Im Interesse der Schüler und der Eltern, die doch das Recht haben, über ihre Kinder genau informiert zu werden, schlage ich vor, Aufmerksamkeit selbständig zu censieren und zwar mit: sehr rege, rege, minder rege, nicht rege. Damit wäre keine Neuerung geschaffen, sondern eine Bestimmung des Organisationsentwurfs vom Jahre 1849 wieder aufgenommen, welcher scheidet: Sittliches Verhalten, Aufmerksamkeit, Fleiß. In manchen Gebieten Deutschlands — Einheitlichkeit herrscht meines Wissens nicht — kommt auch jetzt noch die Rubrik Aufmerksamkeit und Fleiß auf den Zeugnissen vor und wird mit den Bezeichnungen wie für die Leistungen oder mit beliebigen anderen Bemerkungen bedacht; so z. B. Aufmerksamkeit: häufig abgelenkt, nicht immer rege genug; wie auch unter Fleiß vorkommen kann: bewiesen, aber ohne genügenden Erfolg; muss angestrengter werden; und ähnliches[1]).

Der Fleiß der Schüler wird mit „ausdauernd," „hinreichend" bezeichnet; recht so; dann kommt „ungleichmäßig." Worin besteht nun diese Ungleichmäßigkeit, worauf erstreckt sie sich? Soll derjenige Schüler „ungleichmäßig" bekommen, der in einem Gegenstande fleißig ist, in einem andern aber minderen Fleiß an den Tag legt? Da muss man sorgfältig prüfen, was auf Unfleiß und was auf mangelhafte Begabung oder größere und geringere Vorliebe für ein bestimmtes Fach zurückzuführen ist. Es ist ja ein Erfahrungssatz, dass Schüler, die in der sprachlich-historischen Gruppe tüchtig sind, in der naturwissenschaftlich-mathematischen viel zu wünschen übrig lassen, und umgekehrt. Oder soll der „ungleichmäßig" bekommen, der in einem und demselben, wenn auch nur in einem Gegenstande bald größeren, bald geringeren Fleiß bethätigt? Das ist doch auch Ungleichmäßigkeit; und doch wäre für einen solchen Schüler die Note „ungleichmäßig" ungerecht gewählt, da ja diese Note die vierte Stufe bildet; einem solchen Schüler wird sie wohl auch nicht gegeben, weil die Mehrheit der Stimmen, respective der Fächer entscheidet. Es müsste also der Schüler in der Mehrzahl der Fächer ungleichmäßigen Fleiß zeigen, um „ungleichmäßig" zu erhalten. — Die letzte Note heißt „gering." Wie oft wird aber den Eltern, wenn sie einmal sich nach ihren Kindern erkundigen, geklagt, der Schüler entwickle geringen Fleiß; und wie lautet dann die Zeugnisnote über Fleiß? Im schlechtesten Falle „hinreichend." Also „gering" wird es ausgesprochen und „hinreichend" geschrieben. Es ist wirklich „gering" schlecht gewählt, um den niedrigsten Grad zu bezeichnen; denn das Wort bedeutet an und für sich nicht etwas so besonders Schlechtes, wie es die letzte Stufe ausdrücken sollte; es ist ebenso schlecht gewählt wie das merkwürdige Ungleichmäßig. Vielleicht ist folgende Stufenleiter zutreffender: ausdauernd,

[1]) Dr. Michels in Göttingen war so liebenswürdig, mir hierüber brieflich Auskunft zu ertheilen.

befriedigend, hinreichend, gering, sehr gering; ja, es genügte entsprechend den vorgeschlagenen Noten aus Sitten und Aufmerksamkeit eine Viertheilung: vollkommen befriedigend, befriedigend, minder befriedigend, nicht befriedigend, wobei Schulgeldbefreiung bei „befriedigend" gegeben oder behalten werden kann, da eine Beurtheilung des Fleißes der Schüler viel schwieriger ist als die des sittlichen Verhaltens, der Lehrer daher einen größeren Spielraum haben muss[1]).

Gehen wir nun zu den Bezeichnungen für die Leistungen der Schüler aus den einzelnen Unterrichtsgegenständen über. Die Noten: „vorzüglich, lobenswert, befriedigend" sind klipp und klar; der Umfang der Begriffe ist eng begrenzt, der Lehrer wird daher seltener oder nie schwanken, welche von diesen Classen er einem Schüler geben soll. Die nächste Note heißt „genügend." Wie kommt dies Wort auf die vierte Stufe? Im Wesen desselben ist doch nichts gelegen, was eine solche Herabsetzung rechtfertigen könnte. Wenn man sagt: es genügt, so will man doch seine Zufriedenheit mit etwas ausdrücken. Die Note „genügend" ist aber eine solche, dass mit ihr die Schüler selten, die Eltern meist nicht zufrieden sind — aber auch die Lehrer nicht. Das Wort „genügend" ist eben seiner Bedeutung nach nicht das entsprechende, weil es mehr bezeichnet, als es ausdrücken soll. Wie sehr dies Wort herabgekommen ist, zeigt sich darin, dass Lehramtscandidaten für Bürgerschulen in dem Prüfungsergebnisse nicht mehr als ein „genügend" aufweisen dürfen; haben sie in zwei Gegenständen „genügend" erhalten, so genügen sie für Bürgerschulen nicht, sondern werden nur als für Volksschulen befähigt erklärt. Der Begriff des Wortes erhielt anderseits durch den Gebrauch einen ganz ungerechtfertigten Umfang: „genügend" ist zu einer Massenbezeichnung geworden. Überaus zutreffend äußert sich hierüber Fr. Prosch[2]), der vier Kategorien von „genügend" constatiert: das dem Befriedigend sich nähernde gute Genügend, das Genügend ohne Überschuss, das schwache Genügend und — ein Nicht-genügend, das durch den Druck der Verhältnisse zu einem Genügend hinaufgepresst wird. Was früher „noch genügend" oder „kaum genügend" war, wurde plötzlich zu einem „genügend." Dies wird aus einer kleinen statistischen Zusammenstellung klar. Es wurden z. B. an unserer Anstalt am Schluss des Schuljahrs 1891 die Classen „vorzüglich" bis „nicht genügend" in folgender Anzahl gegeben (Religion lasse ich außer Betracht): in der ersten Classe 5, 14, 59, 128, 19; in der II. Cl.: 10, 31, 80, 109, 5; in der III. Cl.: 4, 25, 64, 87, 12; in der IV. Cl.: 6, 18, 44, 73, 15;

[1]) Ich hatte kaum diesen Betrachtungen schriftlichen Ausdruck geliehen, da erschien in der Zeitschrift f. d. öst. G. 1892, 43, S. 823 ff. ein Aufsatz von W. Eymer „Die Fleißclasse unserer Semestralzeugnisse," der für gänzliches Auflassen der Rubrik Fleiß plaidiert und dafür die Beurtheilung der Aufmerksamkeit wünscht, die man leichter controlieren könne als den Fleiß. Diese Übereinstimmung der Ansichten, wenn sie auch nur auf die Hälfte meines Vorschlages sich erstreckt, zufälligerweise zu gleicher Zeit geäußert, spricht meines Erachtens laut und deutlich dafür, dass an der Sache doch etwas ist.

[2]) „Bemerkungen zur Classification der Schülerleistungen" Zeitschr. f. d. Realschulwesen 1892, S. 641 ff.

in allen acht Classen zusammen: 49, 156, 420, 615, 59. Um einem Schüler nicht weh zu thun, indem er ihm „nicht genügend" für eine Leistung gibt, die nicht ganz genügend, aber auch noch nicht ungenügend ist, gibt der Lehrer ihm „genügend" und thut damit dem Schüler, der sein „genügend" ehrlich und redlich, voll und ganz verdient hat, wehe, weil er diesem Unrecht thut. Aus diesem Dilemma kann dem gewissenhaften Lehrer nur die Unterrichtsverwaltung helfen durch Abschaffung der Bezeichnung „genügend," wofür sich vielleicht ein besserer Ausdruck finden ließe, und durch Schaffung, besser gesagt, Wiedererweckung einer Note, einer Mittelnote zwischen „genügend" und „nicht genügend." Das Bedürfnis nach einer solchen besteht einmal, man kann sagen, was man will; der Wunsch nach einer solchen wird stets erneuert werden; dagegen kann man eine der besseren Noten leicht entbehren. In Preußen wird folgende Abstufung festgehalten: sehr gut, gut, genügend, nicht ganz genügend, nicht genügend. Es hat „genügend" einen höheren Wert als bei uns, und es ist eine Zwischenbezeichnung gestattet. Diese könnte dann immerhin den Einfluss haben, wie es vor der Neuorganisierung der Gymnasien der Fall war, dass sie, wenn in zwei Gegenständen gegeben, ein Repetieren der Classe zur Folge hat. Es ist ja klar, dass ein Schüler, der in zwei oder drei Gegenständen „genügend" nur unter Anwendung eines außerordentlich milden Maßstabes bekommen hat, eigentlich nicht reif zum Aufsteigen ist. Hinsichtlich der Schlussfolgerungen accommodiere ich mich übrigens ganz denen, die Prosch aufgestellt hat.

Mit dieser Skizze wollte ich die Mängel kenntlich machen, die unserer Notenscala nach meinem Dafürhalten anhaften, und zugleich den Weg andeuten, der vielleicht zur Behebung derselben einzuschlagen wäre; freilich, damit mag ich mir nicht schmeicheln, dass meine Vorschläge die richtigsten und treffendsten sind; doch davon bin ich fest überzeugt, dass ich in manchen Punkten gar vielen Lehrern aus dem Herzen gesprochen habe[1]).

Hiebei drängen sich mir noch andere Bedenken auf, Bedenken, die das Prüfen wachruft. Ich meine nicht das Technische oder Mechanische des Prüfungsvorganges; hierüber sind so treffliche Bemerkungen in den einzelnen Lehrbüchern über Gymnasialpädagogik und Erziehungslehre überhaupt und in einzelnen Aufsätzen der verschiedensten Zeitschriften niedergelegt, dass diesbezüglich ein Irren nicht gut möglich ist. Bedenken erregt nur der seit einigen Jahren an unseren Anstalten eingeführte Prüfungszwang und der Zwang, die Prüfungsnoten genau zu verbuchen.

Jede einzelne Prüfungsnote ist nämlich das Ergebnis aus zwei verschiedenen Factoren, gleichsam die Resultierende aus zwei Componenten, die psychologischer Natur sind. Mag der Lehrer noch so sehr sich bemühen, sich zu beherrschen, er ist und bleibt ein Mensch mit allen seinen

[1]) Diese Hoffnung fand insofern bereits eine Bestätigung, als nach Fertigstellung dieses Theils die beiden erwähnten Artikel der Professoren Eymer und Prosch erschienen, in denen Ansichten ausgesprochen werden, die sich mit meinen so ziemlich decken.

Schwächen, unterliegt also dem Wechsel der Stimmung, ob er will oder nicht. Die nothwendige Folge ist, dass er das Wissen der Schüler nie gleichmäßig zu beurtheilen vermag. Es ist übrigens auch gar nicht zu wünschen, dass der Lehrer kein Temperament zeige, dass er eine marmorne Ruhe an den Tag lege, ein unter allen Umständen sich gleich-bleibendes Ebenmaß; es wird der Unterricht selber dadurch auch gleich-sam starr. Je temperamentvoller der Lehrer, desto mehr wird er die Classe für sich gewinnen und mit sich reißen; ein kühler, starrer Charakter stößt ab. Der Lehrer soll aber nicht durch Unnahbarkeit die Schüler sich entfremden, sondern dadurch, dass er als Mensch sich unter Menschen fühlt, dieselben an sich fesseln; er soll eher von der hohen Stellung, zu der ihn die jüngeren Schüler zumal erheben, sich etwas herablassen, als sich selbst noch mehr hinaufschrauben. So nur wird der Unterricht eine lebendige Frische erlangen, so nur zu wirklich bleibenden Ergebnissen führen, nicht aber, wenn der Lehrer sich als Eintrichterungsmaschine, die Schüler als ein Vacuum betrachtet; das wäre ein geschlechtsloses, mechanisches Unterrichten, das ertödtend wirkt statt belebend. Gibt man die Berechtigung der momentanen Erregungen zu, so muss man auch zugestehen, dass es ganz natürlich ist, wenn der Lehrer bald härter, bald milder urtheilt.

Das zweite Moment bildet der Schüler. Auch der ist den mannigfachsten Schwankungen seines Gefühlslebens unterworfen; auch der wird in seinen Antworten bald dieses, bald jenes Temperament zeigen. Ein Schüler braucht nur körperlich oder geistig nicht ganz disponiert zu sein, und sofort wird sich dies in seinen mündlichen und schriftlichen Leistungen offenbaren. Treffen nun beide negative Erscheinungen zusammen, hat der psychisch herabgestimmte Lehrer einen nicht disponierten Schüler geprüft und soll nun dessen Leistungen beurtheilen — wer wird da behaupten, dass die richtige Bezeichnung, der richtige Calcül getroffen wird? Nehmen wir an, das Ergebnis wäre ein „nicht genügend"; dieses „nicht genügend" wird nun sorgsam in den Katalog eingetragen; warum, wieso es zustande kam, das wird nicht mitverzeichnet. In einer stark besuchten Classe kann nun ein Schüler in manchen Gegenständen nicht öfter als einmal in jeder Censurperiode geprüft werden, und oft das nicht einmal. Nehmen wir an, jemand sei aus Physik in einem Semester dreimal oder viermal geprüft worden; einmal war die Leistung infolge der oben angeführten Gründe eine nicht genügende, sonst lobenswert — das ist ja möglich. Ist nun der Betreffende nicht durch dies eine Nicht-genügend gleichsam gebrandmarkt? Wird als Schlussnote das arithmetische Mittel genommen, wie es wohl zumeist geschieht, so thut man dem Schüler Unrecht, großes Unrecht. Ich kann aber den Schüler formell nicht anders behandeln, es steht eben ein „nicht genügend" eingetragen, und das ist protokolliert und fixiert und kann von niemandem beseitigt werden. Das Unrecht wird umso größer, je kleiner die Zahl der Noten ist; es wird kleiner, wenn die Zahl der Noten sich vergrößert. Also, je öfter man einen Schüler prüfen kann, desto sicherer wird das Urtheil über

ihn sein. Das war und ist von Haus aus klar. Ist man aber verpflichtet, Noten einzutragen, so ist man genöthigt, einen Schüler längere Zeit zu prüfen, und das ist's, was vor allem bedenklich ist. Es geht damit dem eigentlichen Unterricht viel Zeit verloren; es wird infolge des Prüfungszwanges mehr geprüft als unterrichtet, während doch so leicht prüfend unterrichtet werden könnte. Es verdient auch kein Schüler diese Bevorzugung, dass man sich mit ihm allein längere Zeit beschäftigt, es verdient kein Schüler diese Behandlung, dass man ihm wie dem Opfer einer Vivisection bis in die geheimsten Falten seines Gedächtnisses oder seines Verstandes dringt. Es wird durch den Zwang, die Noten einzutragen, der Schüler zu einem mathematischen Exempel, das man durch Addition und Division löst.

Als idealen Zustand stelle ich mir den vor, dass, weil mit der Zahl der Prüfungen auch die Sicherheit des Urtheils wächst, jeder Schüler täglich geprüft werde. Und aufrichtig gesagt, — ich spreche aus mehrjähriger persönlicher Erfahrung — in jeder nicht allzu überfüllten Classe kann dies in den meisten Gegenständen geschehen. Was ist denn übrigens die mit vollstem Rechte so eindringlich verlangte Mitbeschäftigung aller Schüler anderes als ein stetiges Prüfen? Natürlich ist dies kein Prüfen im eigentlichsten Sinne des Wortes, kein hochnothpeinliches Durchforschen von Herzen und Nieren, aber es reicht vollkommen aus, sich dann aus der Unmasse von partiellen Urtheilen ein Gesammturtheil zu bilden und, was das Wichtigste ist, sich ein richtiges Gesammturtheil zu bilden. Es verschwindet nämlich hiebei vollkommen eine nicht entsprechende Antwort, es haftet nicht der eine oder andere schlechte Eindruck so unauslöschlich fest, er wird verwischt durch die übergroße Anzahl guter und besserer. Und umgekehrt; hat ein schlechter Schüler durch Zufall eine bessere Note erhalten, so ergibt sich aus der größeren Anzahl der schlechteren Leistungen eben mit größter Evidenz die Zufälligkeit des einen guten Erfolgs, wie ja ein Lichtblitz das Dunkel nur umso schwärzer erscheinen lässt, während bei schriftlicher Aufzeichnung des einen oder anderen guten Erfolges der Schüler oder die Eltern desselben darauf bestehen, dass diese die ungünstigen Noten wettmachen. Damit ist dann die Handhabe geboten zu den erpressten „genügend", welche die Gesammtbeurtheilung höchst nachtheilig beeinflussen.

Es könnte eingewendet werden, dass es auf den Schüler einen gewissen wohlthätigen Eindruck macht, wenn er dadurch, dass er für jedes Abfragen eine Note erhält, ein sichtbares Zeichen seines Nichtkönnens davonträgt. Nun, wer auf dies abschreckende oder einschüchternde Moment nicht zu verzichten vermag, könnte ja immerhin auch später noch seinen geliebten Katalog zur Hand nehmen. Ich bin ohne dies pädagogische Hausmittel ausgekommen, ich habe in meinen ersten zwei Lehrjahren keinen Katalog gehabt und habe keine Noten eingetragen, war mir aber bewusst und hatte die so unendlich wohlthuende Beruhigung am Schlusse jedes Semesters, mich, soweit es eben möglich ist, in der Beurtheilung der Schüler nicht

getäuscht zu haben; jetzt bilden die Schlusswochen eines Semesters mir wahre Marterwochen, und trotzdem alles schwarz auf weiß verzeichnet ist, ich kann nie die Überzeugung gewinnen, nirgend etwas verfehlt zu haben. Der Lehrer möge in dieser Beziehung freie Hand haben, es soll ihm freistehen, Noten zu schreiben und einen Katalog zu führen oder nicht. Es ist nicht zu fürchten, dass dies zu Übelständen Anlass geben könnte; dafür bürgt die jedem Lehrer innewohnende Gewissenhaftigkeit — und das Damoklesschwert anonymer oder nichtanonymer Beschwerden, die manchen Eltern direct ans Ministerium zu übersenden beliebt.

Schlusswort.

Damit wäre ich ans Ende dieser Reihe meiner Betrachtungen gekommen, indem ich in naturgemäßer Weise ausgieng von der Zeit, wann gelehrt wird, sodann darauf übergieng, was und wie, respective mit welchen Hilfsmitteln gelehrt wird, und mit den Bezeichnungen des Lehr-Erfolgs abschloss, indem ich also den Schüler vom Beginn des Schuljahrs bis zum Schluss desselben begleitete.

Wenn scheinbar Unbedeutendes mitaufgenommen ist, so gebe ich zu bedenken, dass selbst das Kleinste umso höhere Bedeutung hat, je vollendeter das Ganze ist, zu dem es als ein Theil gehört, dass es also im und für den Unterricht nichts absolut Unbedeutendes gibt.

Mit dem, was ich hier erörtert habe, glaube ich nur das Interesse für Schule und Schüler verfochten zu haben, glaube auch, auf manche schwer empfundene Übelstände hingewiesen und, fern von jeder destructiven Kritik, zugleich den Weg zur Besserung angedeutet zu haben. Es bleibt mir nur der Wunsch, es möge mir gelungen sein, wenn vielleicht auch nicht jemand zu überzeugen, so doch zu eingehenderer Beschäftigung mit einzelnen Fragen Anregung geboten zu haben.

Verzeichnis der ausführlicher besprochenen Stellen.